



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeita Sirpaleisuudesta kokonaisuuden hallintaan Tutor - turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin avulla

Helsingin yliopisto
Käyttätymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2014
Katja Vallinkoski

Ohjaaja: Arto Kallioniemi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Katja Vallinkoski			
Työn nimi - Arbetets titel Peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeita. Sirpaleisuudesta kokonaisuuden hallintaan Tutor -turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin avulla.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113s + 5 liitettä.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tavoitteet. Koulujen turvallisuudesta on jo pitkään käyty laajaa keskustelua, mutta tieteellistä tutkimusta aiheesta on kuitenkin tehty varsin vähän. Vaikka englanninkielistä tutkimusta on runsaasti, ei etenkaan kasvatustieteissä koulujen turvallisuus ole ollut yleinen tutkimusaihe. Matti Waitisen (2011) väitöskirja on ensimmäinen koulujen turvallisuuskulttuuria tutkiva suomalainen tutkimus. Waitinen kuvaa helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuuria ja toteaa, että erot turvallisuustasossa selittyvät erilaisilla turvallisuuskulttuureilla. Tässä tutkielmassa tarkoituksena on selvittää, minkälaisia ovat ne yleisimmät turvallisuustyön kehittämistarpeet, joita peruskouluissa kohdataan.</p> <p>Menetelmät. Tässä tutkimuksessa tutkittiin neljää peruskoulua ja niiden turvallisuudesta vastaavia ryhmiä. Tutkimus suoritettiin mixed methods –tutkimuksena, aineistoa kertyi siis niin kvalitatiivista kuin kvantitatiivistakin. Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe oli tutkimuskouluille lähetetty kyselylomake, jonka tarkoituksena oli orientoida koulujen turvallisuusryhmän jäsenet käsiteltävään aiheeseen. Seuraava vaihe oli Keski-Uudenmaan pelastuslaitoksen kehittämän Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin mukaisen auditoinnin suorittaminen. Auditoinnin yhteydessä kertyi kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa: strukturoidun ryhmähaastattelun osio tuotti tarkkoja arvoja koulun turvallisuuden tasosta ja liitetty keskustelu aiheen ympärillä tuotti aineistolähtöiseen sisällönanalyyysiin laadullista aineistoa.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Tulosten perusteella voidaan todeta, että peruskoulujen turvallisuustyöstä löydetään runsaasti kehittämiskohteita. Auditointien perusteella saatujen arvojen perusteella voidaan sanoa, ettei yhdenkään kohteen kokonaistulos yltänyt lain tulokinnan kautta muodostettuun vähimmäisvaatimukseen, eli perustaso kolmeen. Kehittämiseen liittyviä teema-alueita löytyikin seitsemän: dokumentaatioon, arjessa tehtävään yhteisölliseen turvallisuustyöhön, riskienhallintaan, turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja varautumiseen, turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen, turvallisuusviestintään sekä sijais-ten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvät kehittämistarpeet. Vaikka neljän yksittäiskohteen tuloksia ei voida yleistää koskemaan peruskouluja yleisesti, voi tuloksista saada ymmärrystä siitä, minkälaisia kehittämistarpeita kouluista löydetään silloin, kun ulkopuolinen arvioija tarkastelee kouluissa tehtävää turvallisuustyötä. Yleinen johtopäätös onkin, että turvallisuustyön tekemiseen ja sen kehittämiseen on edelleen kiinnitettävä suurta huomiota.</p>			
Avainsanat - Nyckelord turvallisuus, turvattomuus, turvallisuustyö, riskienhallinta, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskulttuuri.			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Katja Vallinkoski			
Title The needs to development safety in comprehensive schools. From fragmented work to the management of the whole with Tutor – Security Risk Assessment model.			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Arto Kallioniemi		Aika - Datum - Month and year March 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 113 pp + 5 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objectives. School safety has long been a subject of wide-ranging debate, but scientific research on the subject has, however, been rather limited. Although the English language research is comprehensive, in educational sciences school safety has not been a common subject of research. Matti Waitinen's (2011) dissertation is the first school safety culture investigative research in Finland. Waitinen images safety culture of Helsinki comprehensive school, and points out that the differences in security levels can be explained by a different safety cultures. The purpose of this thesis is to find out what are the most common needs to develop safety work that are encountered in comprehensive schools.</p> <p>Research methods. The target group here are four comprehensive schools and their safety groups. The study was carried out as so-called mixed - methods study, where the research data came from both quantitative and qualitative orientation. The data - collection in the first phase of the research was a questionnaire sent to schools, the purpose of which was to orient the school safety team members to the subject. The next step was, Tutor audit, which the Rescue Department of Keski-Uusimaa had developed. The audit, data were generated as quantitative and qualitative, structured group interview section yielded precise values of the school, the level of security, but on the other hand recorded and eventually transcribed conversation around the subject produced a material for the later content analysis.</p> <p>Results and conclusions. Based on the results it can be concluded that the safety work of comprehensive schools found plenty of areas for development. The audits on the basis of the values obtained, it can be said that none of the schools reached in the overall interpretation of the law formed through the minimum requirement, that is, the basic level three. There were found seven development themes: documentation, everyday and communally safety work, risk management, preparedness and independent development of safety, safety skills and safety training, as well as safety communication and paying attention to substitutes and stakeholders. Although the number of results can not be generalized to the comprehensive schools in general, the results can get an understanding of what kind of developments must be done in schools. The general conclusion is that the security work must continue to pay great attention to.</p>			
Keywords safety, insecurity, safety work, risk management, safety management, safety culture.			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TURVALLISUUS KOULUORGANISAATIOSSA.....	4
2.1	Turvallisuus ja turvattomuus	4
2.1.1	Turvallisuus käsitteenä.....	4
2.1.2	Turvallisuus koulukontekstissa.....	7
2.1.3	Turvattomuus ja pelko.....	10
2.2	Turvallisuustyön edellytykset ja kehittäminen koulumaailmassa	14
2.2.1	Riskienhallinta ja vaaratilanteiden ennaltaehkäisy.....	14
2.2.2	Turvallisuusosaaminen koulussa	17
2.2.3	Kehittämistyötä kouluissa ja verkostoissa.....	20
3	TURVALLISUUSJOHTAMISELLA MAHDOLLISTETAAN TURVALLISUUSKULTTUURIN LUOMINEN JA KEHITTÄMINEN	25
3.1	Turvallisuuden johtaminen.....	25
3.1.1	Rehtorin työnkuvasta	25
3.1.2	Turvallisuusjohtaminen	27
3.2	Toimintakulttuurista turvallisuuskulttuuriin	30
3.2.1	Toimintakulttuuri – voimavara vain tiedostettuna	30
3.2.2	Turvallisuuskulttuuri koulumaailmassa.....	32
3.3	Tutkimusprojektin esittely.....	37
3.3.1	Tutor – turvallisuustoiminnan riskienarviointimalli	37
3.3.2	Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin vaikuttavuus..	41
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	43
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	44
5.1	Mixed methods –tutkimus	44
5.2	Aineisto ja sen keruumenetelmät.....	47
5.3	Aineiston analysointi	56
6	PERUSKOULUJEN TURVALLISUUSTYÖN KEHITTÄMISTARPEITA.....	60
6.1	Kohteiden kokonaistulokset	60
6.2	Dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeet	64
6.3	Arjessa tehtävään yhteisölliseen turvallisuustyöhön liittyvät kehittämistarpeet.....	68
6.4	Riskienhallintaan liittyvät kehittämistarpeet	73

6.5	Turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja turvautumiseen liittyvät kehittämistarpeet.....	77
6.6	Turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvät kehittämistarpeet..	81
6.7	Turvallisuusviestintään liittyvät kehittämistarpeet	86
6.8	Sijaisten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvät kehittämistarpeet...	89
6.9	Lopuksi.....	93
7	LUOTETTAVUUS	95
8	POHDINTA	102
	LÄHTEET	108
	LIITTEET	114

TAULUKOT

Taulukko 1. Riskien suuruuden luokittelumalli (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 7).	15
Taulukko 2. Turvallisuusjohtamisen strategiset tasot (Mukaillen Paasonen ym. 2012, 92).	28
Taulukko 3. Tutor Max -auditointityökalun teema-alueet ja tarkentavat kohdat	39
Taulukko 4. Turvallisuustason vaikutus tarkastusväliin (Keski-Uudenmaan pelastuslaitos 2011).	40
Taulukko 5. Aineiston jakautuminen.	48
Taulukko 6. Tutkimuskohteet.	55
Taulukko 7. Dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeet.	68
Taulukko 8. Arjessa tehtävän yhteisöllisen turvallisuustyön kehittämistarpeet.	73
Taulukko 9. Riskienhallintaan liittyvät kehittämistarpeet.	77
Taulukko 10. Turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja varautumiseen liittyvät kehittämistarpeet.	81
Taulukko 11. Turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvät kehittämistarpeet.	86
Taulukko 12. Turvallisuusviestintään liittyvät kehittämistarpeet.	89
Taulukko 13. Sijaisiin ja sidosryhmiin liittyvät kehittämistarpeet.	93
Taulukko 14. Keskeiset oppilaitoksen turvallisuusasiakirjat. (Mukaillen Opetushallitus n.d.) Tummennetuista suunnitelmista ja asiakirjoista tarkempi kuvaus tässä liitteessä.	115
Taulukko 15. Mitä viidesluokkalaisten mainitsevat pelon aiheikseen? (Virta ym. 2012, 125.)	129
Taulukko 16. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista.	130
Taulukko 17. Esimerkki aineiston klusteroinnista.	131
Taulukko 18. Esimerkki aineiston abstrahoinnista yhden dokumentaatioon liittyvän kehitystarpeen yläluokan osalta.	131
Taulukko 19. Esimerkkejä Jokelan (J) ja Kauhajoen (K) tutkintalautakuntien raporttien suosistusten toteutumisesta. (Mukaillen Tutkintalautakunnan raportti 2009; 2010; Valonen 2012.)	132

KUVIOT

Kuvio 1. Turvalliseen oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät. (Lindfors 2012, 22.)	8
Kuvio 2. Kokonaisturvallisuuden osa-alueet. (Mukaillen Elinkeinoelämän keskusliitto.)	9
Kuvio 3. Riskien arvioinnin vaiheet (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 10).	16
Kuvio 4. Rehtoreiden työhön käyttämän ajan osuudet tehtäväalueittain (Mukaillen Mäkelä 2007, 184-191).	26
Kuvio 5. Kokonaisturvallisuuden rakentamisen malli (Mukaillen Dwyer & Osher 2000, 3-4. Kuvioon lisätty myös mukaillen Eriksson & Arnkil 2005 huolenvyöhykkeet).	36
Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).	59
Kuvio 7. Kohteiden kokonaistulokset ja loppuarvosanat.	61

Kuvio 8. Kaikkien kohteiden yhteenlaskettujen keskiarvojen keskiarvot kustakin teema-alueesta.	62
Kuvio 9. Oppilaitoksen turvallisuutta määrittävien tahojen ja asiakirjojen hierarkkisuus (Mukaillen Opetushallitus n.d.).....	114
Kuvio 10. Evakuointi erilaisissa tilanteissa (Mukaillen Waitinen 2011, 20).....	118
Kuvio 11. Kriisisuunnitelman jakautuminen osiin (Mukaillen Fast & Fanelli 2003).....	121
Kuvio 12. Esimerkki koulun turvallisuuskansion sisällöstä (Mukaillen Sisäasiainministeriö 2009b; Kyllönen & Rickman 2011)	122

1 Johdanto

Koulujen turvallisuutta koskevassa keskustelussa on tapahtunut viime vuosina selkeä paradigman muutos. Selkein muutoksen syy lienee surullisen kuuluisat koulumurhatapaukset 2000-luvun lopulla. Siinä missä turvallisuutta hoidettiin ennen koulun sisäisin toimin, tarvitaan turvallisuustyöhön nykyään entistä parempaa turvallisuusosaamista ja yhteistyötä laajan toimijaverkoston, kuten viranomaisten kanssa. (Ojala 2012, 79.) Koulumurhien jälkeen Suomessa ryhdyttiin monenlaisiin hankkeisiin ja toimiin turvallisuuden parantamiseksi kouluissa. Sisäisen turvallisuuden ministeriryhmän johdolla perustettiin 115 erilaista hanketta ja toimenpidettä. Myös sisäasiainministeriö asetti oppilaitosten turvallisuustyöryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ohjeet muun muassa oppilaitosten pelastussuunnitelman täydentämiseksi uhkatilanteiden käsittelyä varten sekä suunnitelma kyseessä olevien toimien jalkauttamisesta ja niihin liittyvästä koulutuksesta. (Waitinen 2011, 1-2.)

Vaikka kohtalokkaista tapahtumista uutisoidaan näyttävimmin, ne eivät kuulu koulumaailman arkeen. Kouluissa tapahtuu paljon turvallisuuspoikkeamia, jotka eivät ylitä uutiskynnyksiä. Yleinen turvattomuus lisääntyy kouluissa ja uhkatilanteita raportoidaan koko ajan enemmän. Nostan tutkimuksessani useaan otteeseen esille koulujen turvallisuutta traagisimmin koetelleet koulumurhat. Käsite koulumurha on tietoinen valinta, sillä niin teot rikosoikeudellisesti määritellään (ks. Lauerma 2009, 147; Punamäki, Tirri, Nokelainen & Marttunen 2011, 22). On kuitenkin ensiarvoisen tärkeää ymmärtää nämä tapahtumat marginaalisiksi kauheuksiksi. Koulumurhia voidaan kuitenkin pitää niin merkittävänä osana suomalaisen koulujärjestelmän turvallisuuden järkkymistä ja pettämistä, että olisi jokseenkin teennäistä jättää käsittelemättä näitä teemoja marginaalisuuteen vedoten.

Kiilakoski kuvaa tapahtuneita hirveyksiä osuvasti viillon metaforalla. Hän vertaa koulumurhia kirurgiseen viiltoon, joka mahdollistaa asioiden tarkastelun pintatason alta. Paljas kudos kertoo meille paljon enemmän kuin pintatason tarkastelu. Toisaalta viillot on mahdollista ommella kiinni ja vaikka lopputulos ei ole sama

kuin ennen, on toimintakyky mahdollista palauttaa. Viiltojen tekemät arvet eivät tosin koskaan häviä. Kouluissa tehtävän turvallisuustyön suurena tavoitteena voidaankin pitää sitä, ettei uusia viiltoja tulisi, tai ettei vastaavat tilanteet reviä uudestaan auki. Järkyttävät tapahtumat jättävät kuitenkin viiltoja myös näköaistiin (Kiilakoski 2009, 8-9), sillä turvallisuustyötä tehdään 2010-luvun Suomessa hyvin erilaisella intensiteetillä kuin esimerkiksi 2000-luvun alun Suomessa. Vaikka turvallisuustyön tekeminen on kehittynyt, on todettava, että suuria puutteita löytyy yhä edelleen. Koulumurhien aikaansaama keskustelu on kuitenkin osaltaan vienyt kouluissa tehtävää turvallisuustyötä ja siitä käytävää keskustelua väärään suuntaan. Esimerkiksi median valokeila vääristää todellisuuden ongelmia ja johtaa usein ylireaktiivisiin toimiin (Shaw 2004, 94). Ojala (2012, 78) huomauttaakin, että uusiin, entistä vakavimpiin uhkiin ja ongelmiin varautuminen saattaa viedä huomiota perinteisimmiltä turvallisuuden osa-alueilta.

Koulujen turvallisuudesta on tehty paljon tutkimusta muun muassa psykologian, viestinnän, turvallisuuden ja nuorisotutkimuksen aloilla. Yleistä koulujen turvallisuutta tutkittaessa on poikkitieteellisyys ja johtuen tutkimusalueen tuoreudesta, teoriat ovat moninaisia ja monitieteisiä. Aihealueen käsittelyssä on vaikea pitäytyä yhdessä näkökulmassa. Vaikka aiheesta on keskusteltu paljon ja julkaistu paljon kirjoituksia, kasvatustieteellinen tutkimus aiheesta on vähäistä. Matti Waitisen (2011) väitöskirja on ensimmäinen perusopetuksen kontekstissa turvallisuuskulttuuria tarkasteleva suomalainen tutkimus (Lindfors 2012, 14). Waitinen (2011, 12) on tutkinut väitöskirjassaan helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuuria. Hänen mukaansa kouluissa ilmenevät turvallisuuserot voidaan nähdä ilmentyminä erilaisista turvallisuuskulttuureista, joskin on todettava, että tarkastelu keskittyy lähinnä oppilaitosten fyysiseen turvallisuuteen. Englanninkielistä tutkimusta koulujen turvallisuudesta on tehty runsaasti, mutta on huomioitava, että suomalainen ja esimerkiksi amerikkalainen koulukulttuuri ja niissä tehtävä turvallisuustyö eroavat toisistaan monilta osin voimakkaasti. Voikin sanoa, että amerikkalaiset tutkimukset koulujen turvallisuudesta ovat hyvin kontekstisidonnaisia eikä aina suoraan siirrettävissä Suomeen.

Koska oppilaitosten turvallisuutta Suomessa on tutkittu vähän, siihen liittyviä teemoja kuvataan mitä moninaisimmilla termeillä, jolloin oppilaitoksissa toimivilla turvallisuustyötä tekevillä henkilöillä ei ole jaettua ymmärrystä siitä, mitä kullakin käsitteellä tarkoitetaan (Lindfros 2012, 14). Tämän vuoksi seuraavissa luvuissa määritellään termejä mahdollisimman tarkasti. Ensin määritellään tutkimuksen kannalta olennaisimpia termejä turvallisuus ja turvattomuus linkittäen niitä samalla koulumaailmaan ja sen kontekstiin. Muun muassa Maslowin tarvehierarkiassa turvallisuuden tarve tulee heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. On kuitenkin tilanteita, joissa turvallisuuden tarve saattaa nousta fysiologisia tarpeita korkeammalle, eli tärkeimmäksi tyydytettäväksi tarpeeksi. (Maslow 1970, 18-19.) Tämän jälkeen siirrytään esittelemään koulujen turvallisuustyötä ja sen kehittämiseen liittyviä tekijöitä. Näitä ovat mitä suurimmassa määrin riskitietoisuus, henkilökunnan turvallisuusosaaminen ja turvallisuusverkostot, joiden kautta jaetaan ja kehitetään toimivia käytäntöjä. Liitteellä 1 käsitellään lain turvallisuustyölle asettamia moninaisia vaateita. Kolmannessa luvussa siirrytään organisaatiotasolle käyden läpi keskeisiä tutkimuksia turvallisuusjohtamisen, toimintakulttuurin ja oppilaitosmaailmassa varsin uuden käsitteen turvallisuuskulttuurin saralta. Kolmannen luvun lopussa esitellään tässä tutkimuksessa käytetty Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimalli, joka on pelastusviranomaisen suunnittelema ja rakentama ensimmäinen kotimainen kokonaisturvallisuuden arviointimenetelmä.

Tutkimuskouluissa suoritettut Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin mukaiset auditoinnit suoritettiin Tiina Rannan ja Soili Martikaisen johdolla. Auditoinneista saadun kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen materiaalin ja koulujen turvallisuusryhmien kyselylomakkeiden vastausten pohjalta pyritään kuvaamaan yleisimpiä aineistosta esiin nousseita peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeita.

2 Turvallisuus kouluorganisaatiossa

Tässä luvussa on tarkoituksena luoda käsitys kouluissa tehtävästä turvallisuustyöstä. Luku alkaa turvallisuuden moninaisen käsitteen määrittelyllä, jonka jälkeen tarkastellaan eriytyneemmin turvallisuutta kouluorganisaatiossa. Ymmärtääkseen turvallisuutta, on myös ymmärrettävä mitä sen vastakohta, turvattomuus tarkoittaa. Tämän jälkeen käsitellään kouluissa tehtävän turvallisuustyön edellytyksiä ja sen kehittämistä. Olennaiseen rooliin kaikessa turvallisuustyössä nousee riskienhallinta ja turvallisuusosaaminen. Vaikka koulut tekevät turvallisuustyötänsä usein hyvinkin itsenäisesti, on työtä mahdollista tehdä myös kehittämisverkostoissa. Tarkemman katsauksen koulun turvallisuustyötä määrittäviin tahoihin ja asiakirjoihin saa liitteeltä 1.

2.1 Turvallisuus ja turvattomuus

Turvallisuudesta ja turvattomuudesta puhuminen kuuluu arkiseen kielenkäyttöön. Se, että termit esiintyvät usein ja moninaisissa tilanteissa johtaa siihen, että yksilöt ymmärtävät ja määrittävät käsitteitä eri tavoin. Jotta turvallisuustyön tekeminen koulussa olisi mahdollisimman tehokasta, on työyhteisöllä oltava konsensus siitä, mitä turvallisuudella ja turvattomuudella tarkoitetaan.

2.1.1 Turvallisuus käsitteenä

Koulutyössä kaiken lähtökohtana on perusopetuslaki, jonka 29. § mukaan ”*Opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.*” (Perusopetuslaki 628/1998). Voidaksemme puhua oppilaitosten turvallisuudesta ja myöhemmin turvallisuuskulttuurista tai turvallisuusjohtamisesta, on ensin tarpeen määritellä se, mitä turvallisuudella – ja sen vastakohdalla turvattomuudella tarkoitetaan. Suomen kielen perussanakirjassa (Haarala 1996, 372) sana *turvallinen* tarkoittaa jotakin jossa ei ole vaaraa, joka on suojainen, vaaraa aiheuttamaton, vaaraton, varma. Se määritellään myös turvallisuuden tunteen aiheuttajaksi, luottamusta herättäväksi ja luotettavaksi. Waitinen tarkastelee väitöskirjassaan sanaa turvallisuus tarkemmin eri kielikonteksteissa. Jätän näin ollen

omassa tutkimuksessani käsitteen etymologisen tarkastelun vähemmälle, laajan käsityksen käsitteen merkityksistä saa Waitisen tutkimuksesta. (ks. Waitinen 2011, 27-31.)

Maslowin tarvehierarkiassa turvallisuuden tarve tulee heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. Hänen mukaansa turvallisuus koostuu tasapainosta, riippumattomuudesta ja suojasta, sekä pelosta, ahdistuksesta ja kaaoksesta vapautumisesta, kuin myös tarpeesta järjestykseen, lakiin ja rajoihin. On kuitenkin tilanteita, joissa turvallisuuden tarve saattaa nousta fysiologisia tarpeitakin korkeammalle, tehden turvallisuudesta tärkeimmän tarpeen. Esimerkkeinä tällaisista tilanteista hän esittää sodan, sairauden, luonnon katastrofit, rikosaallot ja yhteiskunnallisen epäjärjestyksen. (Maslow 1970, 18-19.) Turvallisuutta voidaankin siis käsitellä tarpeena, jonka tyydyttäminen on hyvinvoinnin perusta. Turvallisuus voidaan nähdä myös arvona, jolloin se edustaa muun muassa luotettavuutta, ennustettavuutta ja levollisuutta. Turvallisuus onkin yksi vakaimmista arvoista, sillä olosuhteista riippumatta ihmisellä on vakaa tarve tuntea olonsa turvalliseksi. (Niemelä 2000, 21-32.)

Turvallisuudesta puhuessamme on osattava erottaa toisistaan objektiivinen eli ulkoinen turvallisuus ja subjektiivinen eli koettu turvallisuus (Niemelä 2000, 21). Objektiivinen turvallisuus tarkoittaa tilannetta, jossa todellista uhkaa ei ole tai sitä, että uhan torjumisen keinot koetaan riittävinä. Subjektiivista turvallisuutta puolestaan pidetään yksilön tai yhteisön kokemuksena turvallisuudesta. Voidaan puhua myös väärästä turvallisuudesta ja väärästä turvattomuudesta. Väärää turvallisuutta koetaan silloin, kun uhkaa ei tunnisteta tai luotetaan perusteetomasti turvajärjestelmiin. Väärää turvattomuutta kokeva puolestaan näkee olemattomia uhkatekijöitä eikä luota riittäviinkään turvatoimiin. (Pentti 2003, 142.) Turvallisuus voidaan nähdä myös tilana, jossa fyysistä hyvinvointia välittömästi uhkaavat tekijät puuttuvat. Ei voida kuitenkaan väittää, että pelkkä fyysisen hyvinvoinnin tunne takaisi turvallisuuden tunnetta, etenään aikuisilla, sillä heillä turvallisuuden kokemus ei palaudu takaisin yhtä nopeasti kuin lapsilla, joiden ajantajun ja muistin kehittymättömyys pakottavat elämään kokonaisvaltaisemmin hetkessä. Esimerkiksi koetun kriisin jälkeinen välitön ruumiillisen uhan tunne ei poistu hetkessä. (Lahikainen 2000, 71.)

Usein turvallisuudesta puhutaan riskin vastakohtana tai tilanteena josta puuttuu vaara. Toisaalta turvallisuus on käsitteenä niin epämääräinen, että tunnistamme sen lähinnä sen puutteesta, kuten onnettomuuksista, pelosta ja näkyvistä vaaroista. (Reiman & Oedewald 2008, 19-36.) Professori Pauli Niemelä on tarkastellut turvallisuuden käsitettä tutkimuksessaan, joka perustuu lähes 7000 suomalaisen haastatteluihin. Haastatteluiden avulla hän on rakentanut teoreettisen perustan jossa hän jakaa turvallisuuden kuuteen eri kategoriaan, jotka hahmottavat turvallisuutta elämän eri alueiden mukaisesti. Nämä kuusi kategoriaa ovat perinteinen kapea turvallisuuskäsitys, sosiaali- ja hyvinvointivalttiollinen turvallisuuskäsitys, kulttuurinen ja humanistinen turvallisuusajattelu, moderni ja ekologinen turvallisuuskäsitys, sosiaalinen ja yhteisöllinen turvallisuuskäsitys sekä terveydellinen, eksistenttinen itseturvallisuuskäsitys. (Niemelä 2000, 21-32.)

Tässä tutkimuksessa ei pitäydytä missään yksittäisessä turvallisuuskäsityksessä, vaan turvallisuutta kuvataan laaja-alaisena ja monitahoisena käsitteenä (ks. kuvio 2), joka kuten Niemelä toteaa, ympäröi ihmistä kaikilla elämänalueilla. On turha rajata turvallisuuden käsite vain kapeaan merkitykseen, sillä turvallisuuden ja turvattomuuden ilmiö näyttää koskevan eri elämänalueita (Niemelä 2000, 36). Anja Riitta Lahikainen puhuu turvallisuudesta identiteettikysymyksenä ja toteaa, että turvallisuus ja turvattomuus koskettavat identiteettiä ja kaikkia elämänalueita monisyisesti (Lahikainen 2000, 61).

Suuri osa turvallisuuteen liittyvästä kirjallisuudesta ja tutkimuksesta on englanninkielistä. Siinä missä me suomalaiset puhumme turvallisuudesta, englanninkielissä maissa sitä vastaa kaksi eri sanaa, safety ja security. Näiden kahden sanan välillä on löydettävissä merkityseroja. Reiman, Pietikäinen ja Oedewald (2008, 83) kirjoittavat, että safety termiä käytettäessä puhutaan yleensä onnettomuuksien ehkäisemisestä, ja yleisestikin tahattomasti aiheutetuista onnettomuuksista. Security termiä käytettäessä mukaan kuuluu tahallisuus ja suunnitelmallisuus, esimerkiksi terrorismi ja rikollisuus.

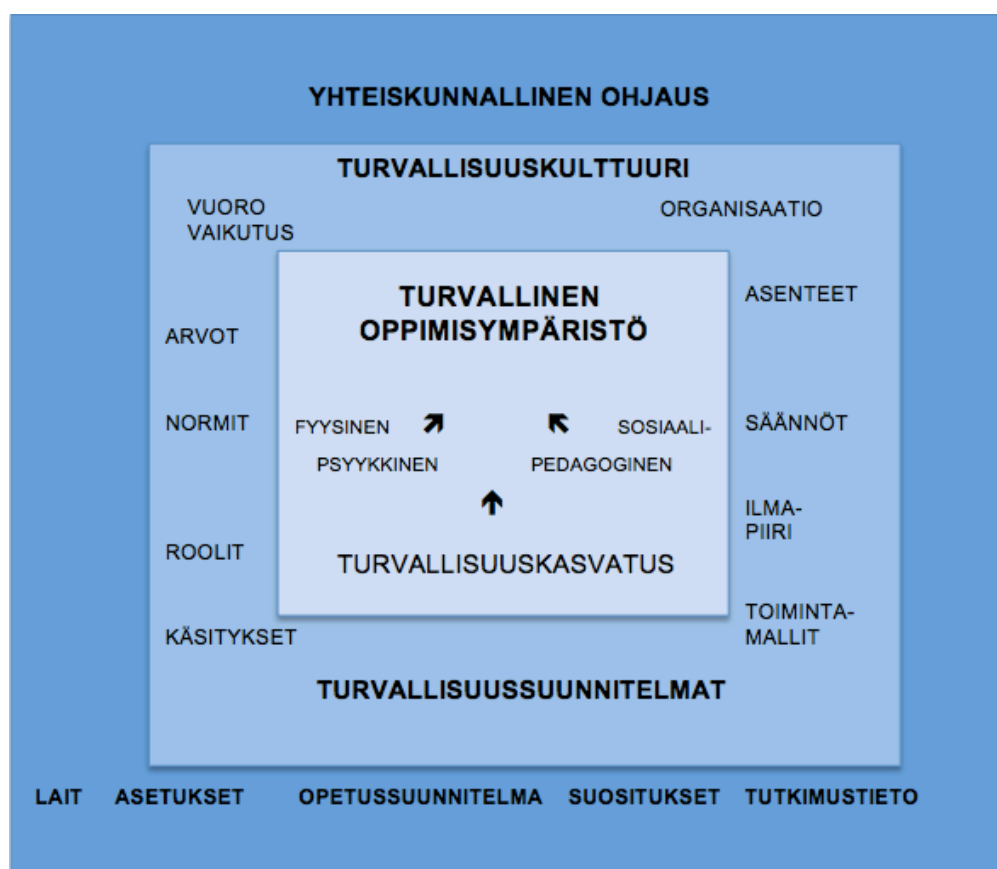
Seuraavassa alaluvussa käsitellään tarkemmin sitä, miten käsite turvallisuus näyttäytyy koulukontekstissa, mikä merkitys turvallisuudella on koulunkäynnille ja kuinka turvallista oppimisympäristöä rakennetaan.

2.1.2 Turvallisuus koulukontekstissa

Kouluissa on voitava elää turvallista arkea, sillä se luo pohjaa kaikelle toiminnalle (Waitinen 2011, xv). Koulujen yksi perustehtävä on tuottaa oppimista, ja dosentti Raimo Lindhin sanoin: *”ellei hippokampus lillu turvallisuuden meressä, oppimista ei voi tapahtua”* (R. Lindh, luentomuistiinpanot 2013). Turvallisuus koetaan usein itsestään selväksi asiaksi johon kiinnitetään huomiota vasta sitten, kun se on järkkynyt. Tarve käsitteen määrittelyllä vahvistuu erityisesti toimissa moniammatillisessa yhteistyössä, sillä eri toimintaympäristöissä asiantuntijat käyttävät erilaisia määritelmiä samoista käsitteistä. Turvallisuuskeskustelua käytäessä on tavanomaista, että kukin pitää kiinni omista tavoistaan käsittää turvallisuutta ja näin ollen keskustelun käyminen voi toisinaan olla hankalaa. Turvallisuutta luodaan organisaatioissa, mutta jokainen yksilö on mukana tässä prosessissa. Turvallisuuden kokeminen on aina kuitenkin subjektiivinen kokemus ja yksilöön liittyvästä turvallisuudesta käytetään termiä perusturvallisuus. Se nähdään tilana, jossa ihmisen omaa fyysistä turvallisuutta uhkaavat tekijät puuttuvat. (Waitinen 2011, 26-41.)

Koulujen turvallisuus voidaan nähdä ympäröivän yhteiskunnan turvallisuuden mikrokosmoksena. Turvallisuutta kehitettäessä yhteistyötä on tehtävä monien eri tahojen ja toimijoiden kanssa kokonaisvaltaisen lähestymistavan kautta, eikä koulua voida nähdä muusta yhteiskunnasta irrallisena instituutiona. (Shaw 2004, 92-93.) Eila Lindfors (2012, 22) on hahmotellut oppimisympäristön turvallisuuden vaikuttavia tekijöitä (ks. kuvio 1) sijoittaen koulua lähinnä olevat tekijät sisäkehälle, ja yhteiskunnan takaaman ohjauksen ulkokehälle. Kuvioista nähdään, kuinka turvallisuus rakentuu monien tekijöiden yhteisvaikutuksesta, ja vaikka kouluilla on suuri rooli turvallisuuden rakentamisessa, yhteiskunnallinen ohjaus lakien, asetusten, opetussuunnitelman, suositusten ja tutkimustiedon kautta luo yhteistä perustaa kaikille oppilaitoksille. Turvallisuuskulttuurin kautta

luodaan turvallista oppimisympäristöä, joka on fyysisen turvallisuuden lisäksi ymmärrettävä myös psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena turvallisuutena.

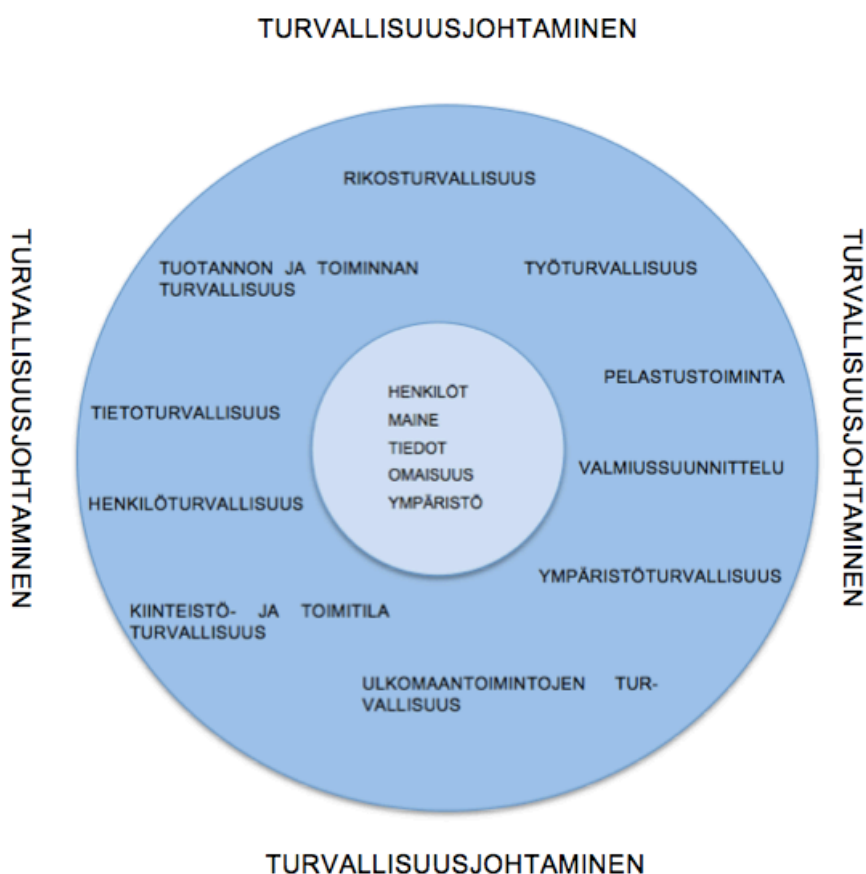


Kuvio 1. Turvalliseen oppimisympäristöön vaikuttavat tekijät. (Lindfors 2012, 22.)

Oppilaitosten turvallisuus on ollut lähiaikoina laajasti esillä. Kokiessaan kovia kolhuja turvallisuudentunne ei hetkessä palaudu järkytystä edeltävällä tasolle. Turkulainen tutkimusryhmä on tutkinut peruskoulun viidesluokkalaisten käsityksiä turvallisuudesta. Väitteeseen ”Minulla on turvallinen olo koulussa” 77.4% oli vastannut olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Mielenpidettään ei osannut ilmaista 15.9%. Puolestaan 6.7% oppilaista kertoi olevansa väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä tai täysin eri mieltä. Tutkimuksessa ei havaittu eroja tyttöjen ja poikien vastauksissa, myöskään koulujen koko ei tuonut eroja vastauksiin. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta 2012, 123.) Oppilaista suuri enemmistö kokee olonsa koulussa siis turvalliseksi, mutta lähes 7% oppilaista kokee jonkinlaista pelkoa koulussa. 26 oppilaan luokassa tämä tarkoittaa keskimäärin kahta oppilasta. Vastaavankaltaisessa amerikkalaisessa tutkimuksessa 1900 oppilasta kaikilta koulutasoilta vastasi kyselyyn, jonka tulosten pe-

rusteella 15% oppilaista koki olonsa turvattomaksi koulussa (Soderstrom & Elrod 2006, 24).

Tässä tutkimuksessa koulujen turvallisuudesta puhuttaessa taustalla näyttäytyy aina Elinkeinoelämän keskusliiton kokonaisturvallisuuden malli (ks. kuvio 2) jossa turvallisuusjohtaminen ohjaa kaikkea toimintaa. Siinä kuvion keskellä näyttäytyy ne arvot, joita turvallisuustyöllä on suojattava. Näitä arvoja ovat: henkilöt, maine, tiedot, ympäristö ja omaisuus. Turvallisuusjohtamisella pyritään turvaamaan näitä arvoja huolehtimalla kaikista kymmenestä turvallisuuden osatekijästä jotka ovat: rikosturvallisuus, työturvallisuus, pelastustoiminta, valmiussuunnittelu, ympäristöturvallisuus, ulkomaantoimintojen turvallisuus, kiinteistö- ja toimitilaturvallisuus, henkilöturvallisuus, tietoturvallisuus sekä tuotannon ja toiminnan turvallisuus. Koulumaailmassa ulkomaantoimintojen osuus voidaan ymmärtää esimerkiksi matkustusturvallisuutena.



Kuvio 2. Kokonaisturvallisuuden osa-alueet. (Mukailten Elinkeinoelämän keskusliitto.)

Shaw (2004, 95-96) esittää, että kasvanut kiinnostus koulujen turvallisuuteen on johtanut siihen, ettei osapuolilla ole ollut aina selkeää jaettua käsitystä siitä, mitä kouluturvallisuus tarkoittaa. Hän esittääkin että kouluturvallisuus tarkoittaa suojassa olemista onnettomuuksilta ja vahingoilta, varkauksilta, kiusaamiselta ja uhkailulta, rasismilta, pelolta, väkivallalta ja ilkivallalta. Samat asia löytyvät edellä esitetystä kuvioista 2, mutta Elinkeinoelämän keskusliiton jäsenyykseen sisältyy laajempi kirjo turvallisuuden osa-alueita.

2.1.3 Turvattomuus ja pelko

Turvattomuutta voidaan pitää residuaalikokemuksena, eli kokemuksena, josta halutaan mahdollisimman pian eroon. Turvattomuutta ei pystytä aina torjumaan, vaikka yksilö tai yhteisö tekisi parhaansa sen välttämiseksi. Se on käsittämättömän, ylivoimaisen kohtaamista jonka suhteen koetaan voimattomuutta, avuttomuutta ja neuvottomuutta. Turvattomuus on subjektiivinen kokemus, jossa omat kyvyt ja keinot selviytyä ovat puntarissa ulkoisia haasteita vasten. (Lahikainen 2000, 69-70.) On todettu, että turvattomuuden tunteen kokeminen ei ole suorassa yhteydessä todellisen uhan ilmenemisen kanssa, toisin sanottuna turvattomuutta voi kokea ilman ilmeistä uhkaa (Vettenburg 2002, 34). Turvattomuus ilmenee usein pelkoina, psykosomaattisena oirehdintana ja huolestuneisuutena. Siinä missä turvallisuuden kokemista voidaan pitää inhimillisenä peruspyrkimyksenä, turvattomuus on tila, jossa tämä pyrkimys ei toteudu. (Niemi 2000, 21.)

Epävarmuuden ja turvattomuuden kokeminen on olennainen osa ihmiselämää. Epävarmuuden kokeminen mahdollistaa uhkien havaitsemisen ja näin ollen niitä vastaan suojautumisen. Turvattomuuden tunne on nähtävä myös voimavarana, elämää suojelevana toiminnan pontimena ja yksilöllisen kehityksen motivaattorina. (Lahikainen 2000, 75.) Toisaalta turvattomuuden tunteen ilmaiseminen ei ole yhteiskunnassamme yhtä suosittua kuin vahvuuden ja kyvykkyyden osoittaminen. Turvattomuuttaan ilmaisemalla ei saa hyväksyntää tai arvostusta. Aikuisuuteen liitetään usein ajatus siitä, että on selvittävä mahdollisimman pitkälle yksin. (ks. Kirmanen 2000, 133; Lahikainen 2000, 69.) On myös huomattava, että julkisessa keskustelussa aikuisten kokema turvattomuuden kokemus on ohi-

tettu, tai säilytetty koskemaan vain ääriryhmiä. Aikuisen turvattomuutta on usein vaikeampi havaita kuin lapsen tai nuoren ja sitä saatetaan yrittää kätkeä, diagnosoida tai naamioda somaattiseksi kokemukseksi. Yksinkertaisia keinoja turvattomuuden tunteen hävittämiseen ei ole löydettävissä, mutta usein sitä yritetään ratkaista itsenäisesti omien voimavarojen ja elämäkokemuksen pohjalta. Koska kokemukset, kuten turvattomuus, ovat usein yksilöllisiä, niitä voidaan jakaa toisten kanssa vain siinä määrin, kuin niistä pystytään keskustelemaan. (Lahikainen 2000, 70-87.)

Inhimillisellä turvallisuudella tarkoitetaan turvallisuutta, joka liittyy ihmisen kaikkiin elämänalueisiin, eroten siis esimerkiksi kansallisesta turvallisuudesta. 1990-luvun lopulla toteutetussa *Suomalainen turvattomuus –tutkimuksessa* inhimillinen turvattomuus osoittautui moniulotteiseksi käsitteeksi, sillä faktorianalyysissä se tuotti 23 faktoria eli turvattomuuden ulottuvuutta. Tämän suuren faktorimäärän voidaan nähdä tarkoittavan sitä, että turvattomuuden tunteet läpäisevät ihmisten eri elämänalueet. Ne kuvastavat varmuutta ja epävarmuutta hyvän jatkuvuudesta ja osoittavat, että turvallisuus ja turvattomuus kytkeytyvät ihmisen jokapäiväiseen elämään ja heijastavat näin ollen myös ihmisen elämänlaatua. (Niemelä 2000, 24.)

Kun turvattomuuden tunnelma näyttäytyy vallitsevana, on mahdollista, että riski voimakkaiden negatiivissävytteisten emotionaalisten impulssien läpilyönnille kasvaa. Kun ihminen joutuu suojelemaan itseään kokiessaan uhkaa, käyttäytymisen kontrollimekanismit saattavat pettää. Äärimmillään on mahdollista, että ihminen reagoi kuten matelijat ja linnut, ja taantuu niin sanotulle liskoaivojen tasolle, jossa maailma nähdään mustavalkoisena ilman vaihtoehtoisia toimintatapoja. Vapautunut, avoin ja turvallinen ilmapiiri sitä vastoin voi vähentää tarvetta reagoida liskoaivojen tavoin, ja silloin käyttäytymistä säädellään korkeampien ohjauskeskusten valvonnassa. (Sajaniemi, Hotulainen & Tomiasho 2005, 144.) Jos käyttäytymisen sääntely kuitenkin taantuu liian usein liskoaivojen kaltaiseen ohjaukseen, pelon rakenteet vahvistuvat ja ympäristön ärsykkeet tulkitaan suhteessa henkilökohtaiseen uhkakokemukseen (Schoore 2002, Sajaniemi ym. 2005 mukaan).

Kuinka käsitteet turvattomuus ja pelko sitten suhteutuvat toisiinsa? Tiina Kirmanen (2000, 119) on tutkinut laajan haastatteluaineiston pohjalta lasten pelkoja ja pelon hallintaa. Hänen mukaansa pelkojen voidaan nähdä viestittävän yleisestä turvattomuudesta, mutta pelkoa ja turvattomuutta ei voida nimittää synonyymeiksi, sillä kaikki ihmiset kokevat elämänsä aikana pelkoja, mutta ne eivät välttämättä johda turvattomuuden tunteeseen. Siinä missä turvallisuus voi olla oikeaa tai väärää, pelko voi olla todellista, kuviteltua, tietoista tai tiedostamatonta (Fromm 1967b, 21). Pelot aiheuttavat turvattomuutta vasta sitten, kun ne ovat puutteellisesti käsiteltyjä eli silloin kun ne ovat ylivoimaisia esimerkiksi lapsen käsittelykyvyn kannalta. Vaikka pelon tunteminen kuuluu normaaliin kehitykseen, näyttäytyy se lapsen kehityksen kannalta haitallisena tunteena mikäli pelkoja on paljon, ne ovat voimakkaita eivätkä häviä. Lapset pyrkivät usein hallitsemaan pelkojaan niin käyttäytymisen tasolla kuin kognitiivisellakin tasolla. Esimerkkeinä käyttäytymisen tason hallinnasta pakenemis- ja välttämiskäyttäytyminen ja läheisiin aikuisiin turvaaminen. Kognitiivisella tasolla hallintakeinoina voivat näyttäytyä esimerkiksi pelottavan asian pohtiminen ja sen liittäminen myönteisiin yhteyksiin. Vaikka lapset äärimmäisen usein turvautuvat aikuiseen pelkoa aiheuttavissa tilanteissa, voi pelosta yksin selviäminenkin tarjota positiivisia kokemuksia itsenäisyydestä. Samalla lapsen voimavarat kehittyvät. (Kirmanen 2000, 119-138.)

Turkulaisten viidesluokkalaisten turvallisuudentunnetta koskevassa tutkimuksessa kysyttiin ”Jos sinulla on turvaton olo, mitä pelkää?” Aineistoon vastanneita viidesluokkalaisia oli 670, joista 113 mainitsi pelonaiheen. Näistä kolme mainitsi useita pelkoa aiheuttavia kategorioita, joten pelkoa aiheuttavia mainintoja koko aineistosta kertyi 116. (Virta ym. 2012, 125.) Aikaisemmassa luvussa olen jo tuonut ilmi, että samaisessa tutkimuksessa jonkinlaista turvattomuutta koulussa kokee 6.7% oppilaista. Pelonaiheita mainitsi kuitenkin 16.9% oppilaista. Liitteellä 3 on tarkempi kuvaus viidesluokkalaisten pelon aiheista. Vastauksista saadaan selville, että koulukiusaamisesta ei puhuta turhaan, sillä se on yleisin oppilaiden pelon aihe. Yleisesti ottaen voikin sanoa, että ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset näyttäytyvät vahvasti vastauksissa. Toiseksi merkittäväksi pääluokaksi voidaan mainita kouluyhteisön ulkopuolelta tulevat uhat ja pelot. Pelkoa aiheuttaa niin kouluväkivalta, tulipalot, räjähdykset kuin muutkin kata-

strofit. Myös epäilyttävästi käyttäytyvät ihmiset ja ihmisryhmät, kuten päihteiden- ja huumeidenkäyttäjät aiheuttavat pelkoa. Muutamat oppilaat pelkäävät myös väkivallan kohteeksi joutumista. Osa ilmaisi pelkäävänsä, mutta ei osannut kertoa mitä. Turvattomuuden tunne saattaa tällaisissa tilanteissa ilmetä epämääräisenä ahdistuneisuutena tai haluttomuutena käydä koulua. Sillä saattaa olla myös yhteyttä moniin muihin vaikeuksiin. Kaikki tämä vahvistaa kuitenkin sitä käsitystä, että kouluympäristön turvallisuudesta ja turvallisuuden kokemuksista tarvitaan lisää tutkimustietoa. (Virta ym. 2012, 124-126.)

Samassa Virran ym. (2012, 126-127) tutkimuksessa tutkittiin lähipiirille puhumisen helppoutta ja vaikeutta kysymyksellä *”Kuinka helppo tai vaikea sinun on kertoa seuraaville henkilöille asioista jotka todella vaivaavat sinua?”* Helpoimmaksi koettiin äidin ja ystävien puoleen kääntymisen. Keskimäärin yhtä helpoksi puhuminen koettiin sisaruksille, isälle, isovanhemmilla ja luokkatovereille. Mietittävää aiheuttaa kuitenkin se, että koulun aikuisen puoleen kääntyminen koettiin keskimääräistä vaikeammaksi, ja kaikista vaikeimmaksi koettiin opettajalle puhuminen. Vastaavanlaisia tuloksia vaikeudesta puhua kouluhenkilökunnalle on saatu myös yhdysvaltaisessa tutkimuksessa (ks. Soderstrom & Elrod 2006, 24-25). On siis tärkeää pohtia, kuinka koulun aikuisten puoleen kääntymisen kynnystä saataisiin madallettua.

Turvattomuutta on aina ilmennyt, ja tulee aina ilmenemään. Se on keskeinen olemassaoloon kuuluva elementti jota ihmiset kokevat ja pyrkivät hallitsemaan niin yksilöinä kuin yhteisöissäkin. (Lahikainen 2000, 86.) Tulevien tapahtumien ennustamisen mahdottomuus aiheuttavat usein turvattomuutta. Toisaalta ympäröivät tapahtumat kuten onnettomuudet ja rikokset vaikuttavat siihen kuinka turvalliseksi ihminen olonsa kokee. (Sisäasiainministeriö 2012a, 16.)

Nyt kun tutkimuksen peruskäsitteet turvallisuus ja turvattomuus on käsitelty, seuraavassa luvussa tarkastellaan tarkemmin sitä, mitkä tekijät luovat pohjaa kouluissa tehtävälle turvallisuustyölle ja mitä työkaluja sen kehittämiseen on tarjolla.

2.2 Turvallisuustyön edellytykset ja kehittäminen koulumaailmassa

Turvallisuustyön tekeminen on olennainen osa koulujen toiminnan kehittämistä. Jotta turvallisuustyön tekeminen olisi tehokasta, on ilmeistä, että tietojen ja taitojen on oltava riittävän hyvällä tasolla. Seuraavaksi käsitellään riskienhallintaa, joka näyttäytyy yhtenä olennaisimmista turvallisuustyön tekemisen peruspiireistä. Olennaista on myös kouluhenkilökunnan turvallisuusosaaminen. Osaamista ja tietoisuutta on järkevä myös jakaa, ja se onnistuu erinäisissä turvallisuusverkostoissa, joista tarkemmin tämän luvun lopussa.

2.2.1 Riskienhallinta ja vaaratilanteiden ennaltaehkäisy

Riskien tunnistaminen ja niiden hallinta on yksi olennaisimpia tekijöitä turvallisuuden rakentamisessa. Riskienhallinnan avulla voidaan systemaattisesti varautua pahimpaan ja hallita epävarmuutta toimintaympäristöissä. Riskienhallinta on luonteeltaan ennustamista, se vaatii erityisosaamista ja sen on oltava kokonaisvaltaista toimintaa. (Flink, Reiman & Hiltunen 2007, 10-11.) Sosiaali- ja terveysministeriön (2003) Riskien arviointi - oppaan tarkoituksena on yhdenmukaistaa ja selventää riskeihin liittyvää käsitteistöä. Keskeiset termit määritellään näin:

- *riski tarkoittaa haitallisen tapahtuman todennäköisyyttä ja vakavuutta*
- *vaara on tekijä tai olosuhde, joka voi saada aikaan haitallisen tapahtuman*
- *turvallisuus tarkoittaa järjestelmän tilaa, jossa siihen liittyvät riskit ovat hyväksyttäviä*
- *riskin arviointi on laaja-alaista ja järjestelmällistä vaarojen, terveyshaittojen tunnistamista ja niiden merkityksen arvioimista työntekijä turvallisuudelle ja terveydelle. Riskien arvioinnin tavoitteena on työn turvallisuuden parantaminen.*
- *Riskianalyysi on osa riskien arviointia. Riskianalyysi koostuu kohteen raja-arvojen määrittämisestä, vaarojen tunnistamisesta ja riskin suuruuden arvioinnista. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 6.)*

Riskienhallinta on kokonaisvaltaista riskien hallintaa, jonka nähdään koostuvan kolmesta eri osa-alueesta, jotka ovat: riskianalyysi, riskien merkityksen arviointi ja riskien pienentäminen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 6). Termi riskien hallinta on englanniksi *risk management* joka tarkoittaaakin riskien johtamista.

Koska vain näkyviä riskejä voidaan johtaa, nousee riskienhallinnassa riskien tunnistaminen yhdeksi merkittävimmäksi vaiheeksi. Tehokasta riskienhallintaa voidaankin kuvata seuraavien sanojen jatkuvuus, tavoitteellisuus, mitattavuus ja selkeä vastuunjako avulla. (Flink ym. 2007, 125-128.) Kouluissakin jo paljon käytössä olevat riskikartoitukset voidaan nähdä olevan yhteydessä turvattomuuden tunteeseen ja sen hallintapyrkimykseen. Riskejä hallitsemalla pyritään vähentämään jo syntynyttä turvattomuutta ja ennakoimaan tulevaa niin, että siitä muodostuu mahdollisimman turvallinen. (Niemelä 2000, 23.)

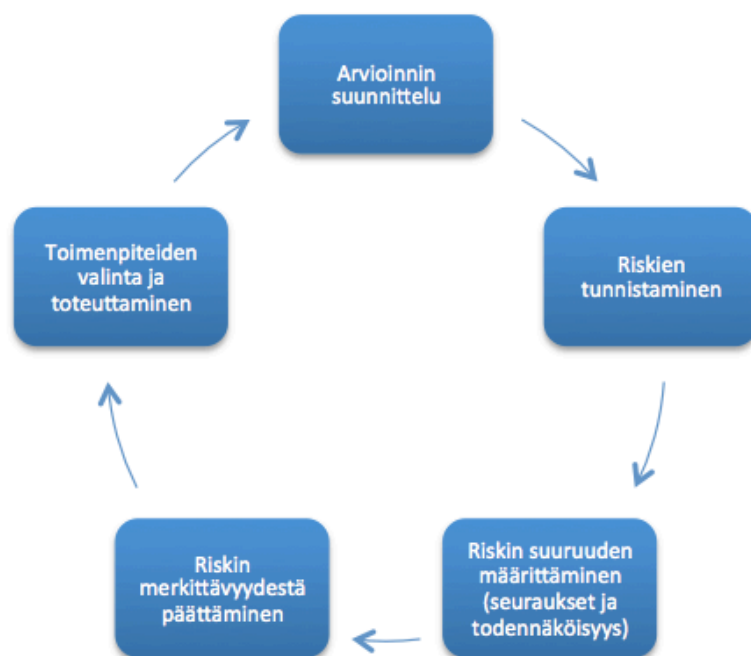
Riskin ominaisuuksina voidaan pitää sen todennäköisyyttä eli esiintymistä ja seurauksia (Draper 2004, 18). Todennäköisyydellä tarkoitetaan riskin esiintymistä tietyllä aikavälillä ja seurauksilla arvioidaan sen aiheuttamien menetysten vakavuutta. Kun riskejä priorisoidaan niiden todennäköisyyden ja seurausten perusteella, voidaan riskejä verrata toisiinsa. (Flink ym. 2007, 25-26.) Kun riskien suuruus on saatu arvioitua, voidaan turvallisuustyön kehittämistä priorisoida niin, että kehittäminen aloitetaan vakavimmista riskeistä. Riskit voidaan priorisoida alla näkyvän taulukon 1 avulla.

Taulukko 1. Riskien suuruuden luokittelumalli (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 7).

Seuraukset → Esiintyminen ↓	Vähäiset	Haitalliset	Vakavat
Epätodennäköinen	Merkityksetön riski	Vähäinen riski	Kohtalainen riski
Mahdollinen	Vähäinen riski	Kohtalainen riski	Merkittävä riski
Todennäköinen	Kohtalainen riski	Merkittävä riski	Sietämätön riski

Edellä kuvatun taulukon lisäksi riskejä voidaan luokitella myös riskityypin mukaisesti. Draper luokittelee riskin luonteen merkityksettömäksi, pieneksi, kohtalaiseksi, suureksi ja katastrofaaliseksi. Tämän lisäksi hän kuvaa erikokoisten riskien vaikutusta niin rahoituskuluihin, maineen vahingoittumiseen, oikeudellisiin seuraamuksiin ja henkilövaurioihin. (ks. Draper 2004, 20-21.) Edellä kuvatut riskien luokat sijoittuvat hyvin aikaisemmin esittämäni Elinkeinoelämän keskusliiton kokonaisturvallisuuden osa-alueisiin (ks. kuvio 2), jossa turvallisuustyöllä pyritään turvaamaan niin henkilöitä, mainetta, tietoja, omaisuutta kuin ympäristöäkin. Edelleen on priorisoinnista kyse, minkä osa-alueen riskien hoidon asettaa tärkeimmäksi ja minkä vähemmän tärkeäksi.

Kun riskit on priorisoitu eli luokiteltu, on niihin alettava vaikuttaa. Merkityksettömän riskin kohdalla ei tarvita toimenpiteitä eikä kirjaamisasiakirjoja. Vähäisen riskin kohdalla ei tarvita ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä, mutta tarvitaan seuranta, jotta varmistetaan, ettei riski kasva tai että se pysyy hallinnassa. Kohtalaisen riskin pienentämiseksi on ryhdyttävä toimiin ja toimenpiteet on toteutettava tilannekohtaisesti määrätyn ajan kuluessa. Merkittävässä riskissä työtä ei pidä aloittaa, ennen kuin riskiä on pystytty pienentämään. Riskin pienentäminen ja vaarattommaksi tekeminen saattaa viedä huomattavasti resursseja. Myöskään sietämättömän riskin ollessa kyseessä työtä ei pidä aloittaa, ennen kuin riskiä on pienennetty. Jos riskin pienentäminen ei kuitenkaan onnistu, täytyy työn olla pysyvästi kiellettyä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 8.) Todennäköisyys esimerkiksi uusiin koulumurhiin on pieni, mutta niiden seuraukset ovat vakavia, joten vaikka tämän kaltaisiin riskeihin varautuminen tuntuisi kaukaiselta, on sekin riskinä tiedostettava ja siihen varauduttava. Yllä olevassa kuviossa koulumurhat sijoittuvat seurauksiltaan vakaviin ja esiintymiseltään mahdollisiin riskeihin, joten sitä voidaan pitää merkittävänä riskitekijänä ja varautumisen tulee olla sen tasoista.



Kuvio 3. Riskien arvioinnin vaiheet (Sosiaali- ja terveysministeriö 2003, 10).

Riskien arviointia voidaankin pitää ennakoivana työsuojeluna parhaimmillaan. Vaikka epäkohtien korjaaminen usein vaatii myös rahallisia resursseja, voi muutoksia tehdä myös kehittämällä esimerkiksi oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria. Turvallisuuskulttuurista ja merkityksestä tarkemmin luvussa 3.2.2. Riskien arviointi nähdäänkin systemaattisena prosessina – ei kertasuorituksena – jolla työyhteisöä pyritään turvaamaan. Riskien arvioinnin vaiheittaisuus selviää yllä olevasta kuvioista 3. Vaiheittaisuus selittyy sillä, että riskien arviointityön on sisällettävä jatkuvaa seurantaa ja palautetta.

2.2.2 Turvallisuusosaaminen koulussa

Sisäasiainministeriön Oppilaitosten turvallisuus työryhmän julkaisun (2009b) mukaan opettajankoulutuksessa ei perehdytä riittävästi koulujen turvallisuuteen ja toimintaan vaara- ja uhkatilanteissa. Myöskään oppilaan tukemiseen, oppilashuollollisiin teemoihin, moniammatilliseen yhteistyöhön tai ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja puuttumiseen ei koulutuksessa perehdytä. Työryhmän mukaan näitä teemoja tulisikin lisätä sekä opettajien peruskoulutukseen että täydennyskoulutukseen. Sisäasiainministeriön Perusopetuksen turvallisuuskortti – väliraportissa (Sisäasiainministeriö 2009a) todetaan myös, että koulujen turvallisuuskasvatustyön suurimmista puutteista yksi on se, että maastamme puuttuu laaja-alainen turvallisuusasioihin liittyvä osaamis- ja taitotasojen määrittely sekä opettajien pätevyyden että perusopetuksen turvallisuussisältöjen osalta.

Jokelan ja Kauhajoen koulumurhien jälkeen kouluissa alettiin kiinnittää tehostetusti huomiota muun muassa kiinteistöjen rakenteellisiin turvallisuusratkaisuihin, turvatekniikkaan ja pelastussuunnitelmien tarkentamiseen. Opettajien ja kouluhenkilökunnan turvallisuusosaamisen kehittäminen on jäänyt kuitenkin hyvin vähälle huomiolle. Laadukas pelastussuunnitelmakaan ei paranna turvallisuutta, ellei sen sisältämiä tietoja ja ohjeita pystytä siirtämään kouluhenkilökunnan arkeen ja osaamiseen. (Waitinen 2011,17.) Henkilökunnan turvallisuusosaamisella on merkittävä rooli koko koulun turvallisuustasoon. Turvallisuusosaamista on ylläpidettävä jatkuvalla, koko koulun henkilöstön kattavalla kouluttamisella. Jokainen kouluttamaton henkilökunnan jäsen vähentää turvallisuutta, ja jokainen osaava työntekijä lisää sitä. (Sisäasiainministeriön julkaisuja 2009b.) Esimerkik-

si jokainen alkusammutustaidoton työntekijä on oppilaitokselle turvallisuusriski (Waitinen & Ripatti 2011, 5).

Se, että turvallisuusasioita ei opeteta laajassa mittakaavassa opettajankoulutuslaitoksissa, eikä niitä sisällytetä rehtorikoulutuksiinkaan luo käsityksen siitä, ettei turvallisuustyö koulussa kuulu opettajien ja rehtoreiden työnkuvaan (Waitinen 2012, 43.) Ennen 2000-luvun koulumurhia turvallinen oppimisympäristö ymmärrettiin sosiaalisiin ja psyykkisiin turvallisuuden tunteisiin liittyväksi. Waitisen mukaan nykymuotoinen opettajankoulutus antaa tarpeeksi hyvät valmiudet näiden turvallisuuden osa-alueiden huomiointiin. Fyysisen turvallisuuden varmistamiseen koulutus ei kuitenkaan anna tarvittavaa osaamista. (Waitinen 2011, 51-63.) Koska yliopistot ovat autonomisia opetuksen sisällön suhteen, ei miltään taholta voida kuitenkaan edellyttää esimerkiksi turvallisuuskoulutuksen lisäämistä opettajankoulutuksiin. Opettajien peruskoulutukseen ei sisällykään näin ollen turvallisuusaiheista kurssia, sillä turvallisuus näkyy opetuksessa poikkileikkävänä teemana. (Sisäasiainministeriö 2012a, 55.) Tai näin ainakin pitäisi näyttäytyä. Turvallisuus perusopetuksessa työryhmän loppuraportin laatijat sälyttävät paljon vastuuta opettajaksi opiskelevien turvallisuuskoulutuksesta harjoitteluille ja harjoittelukouluille:

Harjoittelukouluissa noudatetaan turvallisuusopetuksessa koulun opetussuunnitelmaa. Harjoittelun aikana turvallisuus näkyy eri oppiaineissa. Aihekokonaisuudet, myös turvallisuus, sisältyvät oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin. Pedagoginen ja didaktinen turvallisuusosaaminen toteutuu osana opetusharjoittelua. Opetusharjoittelijat perehtyvät harjoittelussa koulutyöskentelyyn, opettajan ammattiin kuuluviin yleisiin tehtäviin, koulun moniammatilliseen työyhteisöön, oppituntien suunnitteluun ja toteutukseen sekä koulun toimintaan vaikuttaviin asiakirjoihin mm. kriisi- ja pelastussuunnitelmaan. (Sisäasiainministeriö 2012a, 55.)

Kukin harjoittelunsa tehnyt opettajaksi opiskeleva voi kuitenkin pohtia, kuinka nämä yllämainitut teemat toteutuivat hektisissä ja vaativissa harjoitteluissa. Sisäasiainministeriön (2012a, 77-83) Turvallisuus perusopetuksessa -työryhmäkin toteaa, että turvallisuuteen liittyvien tietotaitojen ja valmiuksien saaminen toteutuu opettajankoulutuksissa puutteellisesti. Voidaan myös todeta, että turvallisuuden edistämiseen liittyvien tietojen ja taitojen valmiuksia saavutetaan ohjatu-

tuissa opetusharjoitteluihin myös kapea-alaisesti. Ohjausryhmä esittääkin, että turvallisuuden edistämiseen liittyviä tietoja, taitoja ja valmiuksia tulisi sisällyttää kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen.

Peruskoulutuksessa turvallisuusopetuksen jäädessä lähes olemattomaksi viime vuosina opetushenkilöstön täydennyskoulutuksessa turvallisuus on teemana korostunut. Täydennyskoulutus ei kuitenkaan kata opettajakuntaa tarpeeksi laajasti, sillä täydennyskoulutuksen tarjoaminen on usein kunnalle kallista. Kun opettajan on valittava itseään eniten hyödyttävä koulutus, se harvoin liittyy turvallisuustoimintaan. Turvallisuustoimintaa ei useinkaan nähdä yksilötasolla ajankohtaisimmaksi koulutustarpeeksi. (Sisäasiainministeriö 2009a, 25.)

Punamäki ym. (2011, 56) näkevät kannanotossaan tärkeänä toimenpiteenä sen, että opettajankoulutus tarjoaa koulutusta kouluväkivallan ehkäisemisen tavoista. Opettajien opinnoissa olisi siis tutustuttava pedagogisiin menetelmiin, joilla opettajat voivat valmistautua esimerkiksi kriisien kohtaamiseen ja niistä selviytymiseen työssään. Oppilaiden turvallisuusosaamisen kehittäminen nähdään myös tärkeänä kehittämiskohteenä. Eila Lindforsin (2012, 21) mukaan opettajankoulutus on avainasemassa turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä. Turvallisuuskasvatuksen lisäksi opettajaksi opiskelevien tulee saavuttaa sellaisia valmiuksia, joiden avulla he voivat ylläpitää ja kehittää oman oppilaitoksensa oppimisympäristön turvallisuutta ja kehittää ihmisten ja yhteisöjen valmiuksia estää onnettomuuksia ja toimia vaaratilanteissa. Nykyiseen opettajankoulutukseen olisikin siis lisättävä opintoja, joiden kautta tulevat opettajat saisivat tietoa turvallisuudesta, omaksuisivat turvallisuuslähtöisiä asenteita, oppisivat turvallisuustaitoja ja saisivat didaktisia valmiuksia toteuttaa turvallisuuskasvatusta omassa opetuksessaan. Samalla, kun tulevat opettajat saavat jo koulutuksensa aikana tietoa turvallisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta omassa työssään, voidaan olettaa, että koulun turvallisuuskulttuuri ja oppilaiden osaaminen turvallisuusasioissa paranee.

Kouluissa järjestettävissä turvallisuusharjoituksissa on harjoiteltava muun muassa tiedon välitystä ja yhteistyötä eri yhteistyökumppaneiden kanssa ja varmistettava, että yhteydenpito huoltajien kanssa toimii. Suunnitelmat sekä perehdyt-

tämisestä että kouluttamisesta on sisällytettävä koulun turvallisuuskansioon. (Sisäasiainministeriön julkaisuja 2009b.) Sisäasiainministeriön julkaisussa Oppilaitosten turvallisuus (2009b) mainitaan, että sekä opettajat että oppilaat on perehdytettävät toimimaan oikein turvallisuuden alaan kuuluviin suunnitelmiin. Heitä on muun muassa ohjeistettava ja valmennettava toimimaan oikein äkillisissä uhka- ja vaaratilanteissa, sekä toimimaan oikein esimerkiksi tulipalo- ja muissa vaaratilanteissa. Kun koulussa harjoitellaan näitä tilanteita varten, opitaan samalla myös tunnistamaan mahdollisia turvallisuusuhkia.

2.2.3 Kehittämistyötä kouluissa ja verkostoissa

Kouluissa on tehtävä paljon itsenäistä turvallisuustyötä, sillä mikään viranomaisen ei rakenna koulun turvallisuutta, vaikka olisivatkin mukana yhteistyössä sen kehittämisessä. Parhaiten koulun turvallisuutta ylläpidetään ja kehitetään ennaltaehkäisemällä ja suorittamalla sisäisiä turvatarkastuksia ja läheltä piti – tilanteiden seurantaa. Valmiita kaavakkeita sisäisten turvallisuustarkastusten kirjaamiseen löytyy muun muassa Oppilaitoksen turvallisuusoppaasta. (ks. Wai-
tinen & Ripatti 2011.)

Jatkossa pelastusviranomaisten tekemät tarkastukset vähenevät ja vastuuta turvallisuustyöstä suunnataan enemmän kouluille itselleen. Sisäasiainministeriön (2012b, 33) Sisäisen turvallisuuden ohjelmassa toimenpiteessä numero 12 mainitaankin seuraavaa:

Pelastuslaitokset tehostavat koulujen omatoimisen varautumisen ohjausta ja varmistavat, että SM julkaisussa 40/2009 esitetyt suositukset on toteutettu kattavasti. Tavoitteena on, että pelastuslaitokset seuraavat alueen oppilaitosten harjoitusten toteuttamista vaaratilanteiden varalle ja lähettävät tarvittaessa oppilaitoksille muistutuksen, jos harjoitusten väli kasvaa liian pitkäksi. Pelastuslaitokset raportoivat säännöllisesti harjoitusten toteuttamisen tilanteesta ja kattavuudesta alueen kunnille ja opetus- ja kulttuuriministeriölle sekä sisäasiainministeriölle. Järjestelmä kehitetään yhdenmukaiseksi koko maahan.

Yksittäisen oppilaitoksen on vaikea lähteä itsenäisesti ratkaisemaan turvallisuuden liittyviä haasteita ja ongelmia, sillä resurssit ovat vähäisiä ja turvallisuus-

osaaminen on rajallista (Paasonen, Huuromonen & Paasonen 2012, 176). Turvallisuuden kehittämistä ei tarvitse kuitenkaan tehdä yksin, sillä erinäiset verkostot ja hankkeet tarjoavat paljon tukea. Seuraavaksi tarkastellaan OPTUKE-verkostoa, Kiva-koulu- ja Mielenterveystaidot alakouluun hankkeita.

OPTUKE-verkosto

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto OPTUKE on vuonna 2010 syntynyt eri toimijoiden asiantuntijuuteen perustava yhteistyöelin. Sen tarkoitus on tuoda oppilaitosturvallisuuteen mukaan tutkimuksellinen aspekti. Verkoston tavoitteena on edistää oppilaitosten laaja-alaista turvallisuusajattelua ja kykyä turvata kaikkien koulussa toimivien hyvinvointi ja turvallisuus kaikissa tilanteissa. (Waitinen 2011, 15-16.) Tutkimuksen lisäksi verkoston tavoitteena on edistää laaja-alaista ja ennakoivaa turvallisuusajattelua ja kehittää toimintamalleja turvallisuuden lisäämiseksi. Keskeisenä tekijänä näihin tavoitteisiin pääsemisessä nähdään turvallisuuskulttuurin kehittäminen. (Somerkoski 2012, 245.)

OPTUKE-verkostossa nostetaan esille oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyviä teemoja, jotka kumpuavat sekä arjen toiminnasta että tutkimuksista. Vankka monialainen asiantuntijuus takaa sen, että uudenlaisia toimintamalleja kehittämällä tuetaan turvallisuuskulttuurin syntymistä ja kehittämistä oppilaitosten arkeen. Toimintamuotoina verkostossa ovat tutkimus- ja kehittämistyö, koulutusten suunnittelu ja järjestäminen, kansallinen ja kansainvälinen asiantuntijatoiminta sekä tiedonvälitys ja julkaisutoiminta. (Waitinen 2011, 16.)

Ensimmäinen OPTUKE-symposium järjestettiin Hämeenlinnassa helmikuussa 2011, josta julkaistiin myöhemmin Eila Lindforsin toimittama kirja Kohti turvallisempaa oppilaitosta: oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Toinen OPTUKE-symposium järjestettiin Helsingissä kesäkuussa 2013. Tästä johdettuja artikkeleita voidaan odottaa ilmestyvän KASVATUS-lehden turvallisuuspedagogiikka teemanumerossa, mikäli OPTUKE-verkostolle myönnetään lehden teemanumero vuonna 2014.

Koulukiusaamista vähentämään Kiva-koulu hankkeella

Perusopetuslaissa mainitaan, että: *”Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetus-suunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista.”* Samassa pykälässä kerrotaan myös että: *”Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä.”* (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003, 29§.)

Kiusaaminen voidaan määritellä aggressiivisen käyttäytymisen muodoksi jolla on tyypilliset ominaispiirteensä. Kiusaaja ei välttämättä koe tekohetkellä aggressiotilaa vaan kiusaaminen saattaa olla puhtaasti henkistäkin. Kiusaaminen esiintyy vain harvoin pelkästään kahden henkilön välisenä tilanteena, vaan se on lähes poikkeuksetta sosiaalinen tilanne. Sisäasiainministeriön (2012b, 16) Sisäisen turvallisuuden ohjelman mukaan sekä kiusaaja, että kiusaamiseen yllyttäjä ja avunantaja voivat joutua rangaistusvastuuseen henkisestä tai fyysisestä väkivallasta. Kiusaamiseen ja häiriköintiin on puututtava jo varhaislapsuudessa, sillä sitä voidaan pitää ennusmerkkinä tulevasta rikollisesta elämäntavasta. Tutkimuksin ollaan voitu todistaa, että koulukiusaamisen ja myöhemmän rikollisuuden välillä on vahva yhteys. Kiusaamisesta aiheutuvat vakavat ongelmat on tiedostettava, jotta kiusaamiseen puututaan riittävän nopeasti ja tehokkaasti ja näin ollen pystyttäisiin ehkäisemään sen liittännäisvaikutuksia. (Veivo-Lempinen, 2009, 201.) Yhdysvalloissa tapahtuneita koulusurmia tutkittaessa on selvinnyt, että tekijöistä yli 70:tä prosenttia oli kiusattu koulussa. Useissa tapauksissa kiusaaminen oli jatkunut pitkään ja ollut vakavaa. Myös suomalaisten koulumurhaajien taustalla on koulukiusaamista. (Oikeusministeriö 2009, 92; Oksanen 2012.) Kouluissa kiusaamista usein vähätellään, ja jätetään huomioimatta se, että koulukiusaaminen täyttää usein rikoksen tunnusmerkistön (Sisäasiainministeriö 2012b, 31).

Myös Suomen koulumurhissa taustalla on ollut koulukiusaamisen uhriksi joutumista (Sisäasiainministeriö 2012c; Oksanen 2012). Huomion arvoista on se, et-

tä poikkeuksetta koulumurhaajat ovat kertoneet joutuneensa koulukiusatuiksi. Myöhemmissä tutkimuksissa koulun muut oppilaat ja henkilökunta ovat usein maininneet, ettei kiusaaminen ollut mainittavaa. Kiusaaminen on aina subjektiivinen kokemus, ja erityisen huomion ansaitsee se seikka, että ulkopuoliset arvioivat kiusaamistilanteen usein laimeammaksi ja neutraalimmaksi kuin itse uhri sen kokee. Kiusaamisen vakavuus ja toistuvuus eivät siis yksinään selitä väkivaltaisen koston riskiä, vaan se, miten tekijä on kokenut kiusaamisen. Koulumurha on kuitenkin aina ylimitoitettu väkivallanteko ja kosto suhteessa koettuun kiusaamiseen ja ryhmästä ulossulkemiseen. (Sisäasiainministeriö 2012c, 23, 54.)

Oikeusministeriön (2009, 107) Jokelan koulumurhia tutkineen tutkintalautakunnan johtopäätöksissä todetaankin, että:

Tekijä oli kärsinyt kiusaamisesta useita vuosia ja siihen oli jossain määrin puututtu. Kiusaamista tulee määrätietoisesti ennaltaehkäistä ja vähäpätöiseltäkin tuntuvaan kiusaamiseen tulee välittömästi puuttua. Esimerkki tällaisesta lähestymistavasta on KiVa-koulu -toimenpidekokonaisuus. Kiusaamisen nollatoleranssi tulisi olla käytössä päiväkodeista aikuisikään saakka.

Koulukiusaaminen on äärimmäisen vakava ongelma, ja siitä on keskusteltu Suomessa viimeiset kaksi vuosikymmentä. Erilaisista yrityksistä huolimatta kiusattujen lasten määrää ei ole kuitenkaan saatu laskemaan. Lainsäädännön muutokset ja tehostukset eivät ole saaneet kiusaamistapausten määrää vähenemään. Turun yliopistossa kehitetty KiVa-koulu hanke on kuitenkin tuottanut hyviä tuloksia kiusaamisen vähentämisen suhteen. Tämän hankkeen kehittämisessä on käytetty hyväksi tutkimustietoja kiusaamisesta sekä sen kokemuksista. KiVa-koulu hanke on kokonaisvaltainen ohjelma, jossa kouluille on valmistettu erinäistä materiaalia tukemaan omaa kiusaamisen vastaista ilmapiiriään ja sen luomista ja vahvistamista. (Tuomisto, Salmivalli & Poskiparta, 2009, 173-175.)

KiVa-kouluhanke on laajentunut kattamaan jo noin 90% maamme kouluista, ja Sisäasiainministeriön (2012b, 31) Sisäisen turvallisuuden ohjelman toimenpideehdotuksessa mainitaan vielä seuraavaa: ”Varmistetaan, että koulukiusaamista

ehkäisevä KiVa Koulu -hanke otetaan käyttöön kattavasti, ja sen tuloksellisuutta seurataan kaikissa kouluissa.”

Mielenterveystaidot alakouluun –hanke

Nuoruus on aikaa, jolloin mielenterveys voi vahvistua tai järkkyä. 2000-luvulla nuorten diagnosoidut mielenterveysongelmat ovat pysyneet pitkälti samalla tasolla, vaikkakin koululaisten itse kuvaama masentuneisuus on lisääntynyt. Vaikka itsemurhien määrä on selvästi vähentynyt, on itsemurha edelleen nuorten miesten yleisin kuolinsyy Suomessa. Nuorten mielenterveysongelmia pystytään hoitamaan tehokkaasti, mutta niiden piiriin hakeutuu vain noin puolet apua tarvitsevista. Koulumurhaajista suurin osa on kärsinyt mielenterveysongelmista, hakenut ammattiapua, mutta ei ole saanut sitä ajoissa tai riittävästi. (Punamäki ym. 2011, 7-8, 26.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa Suomen Mielenterveysseuran luotsaamaa Mielenterveystaidot alakouluun –hanketta. Hanke on käynnistynyt vuonna 2012 ja kestää vuoteen 2014. Sen tarkoituksena on kehittää lasten voimavaroilähtöistä mielenterveyttä luomalla opetuskokonaisuus tukemaan ihmisenä kasvamista ja elämäntaitoja. Hankkeesta on tuotettu ikätason mukaan etenevä opetuskokonaisuus aineistoinen alakoulun opettajien työhön. Lisäksi tarkoituksena on kehittää alakoulujen henkilökunnan, sidosryhmien sekä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä, jotta voitaisiin vahvistaa kouluyhteisön voimavaroilähtöistä hyvinvointia. Mielenterveystaidot alakoulussa – hankkeen olennaisimmat sisällöt ovat: tunnetaidot, hyvä arki, kaveritaidot, turvataidot ja selviytyminen, rauhoittuminen ja läsnäolo, auttamistaidot, arvokkaat asiat elämässä, ainutlaatuisina yhdessä sekä itsetunto ja osallisuus. Pilottivaiheessa mukana on 15 opettajaa Vantaalta sekä 14 verkosto-opettajaa muualta Suomesta. Hankkeen tavoitteena on pilottivaiheen jälkeen levittää valmistuvaa opetuskokonaisuutta ja aineistoa sekä opettajien täydennyskoulutusmallia valtakunnallisesti vuoden 2015 alusta alkaen. Mielenterveystaidot – hankkeen Internet-sivuilta löytyy jo nyt paljon materiaalia koulujen käyttöön, sekä tietoa aiheen ympärillä tehdyistä opinnäytetöistä. (Mielenterveystaidot alakouluun; Sisäasiainministeriö 2012a, 54.)

3 Turvallisuusjohtamisella mahdollistetaan turvallisuuskulttuurin luominen ja kehittäminen

Tämän luvun aluksi tarkastellaan turvallisuuden johtamista. Rehtori koulun johtajana on aina vastuussa myös turvallisuudesta. Pedagogisen- ja hallinnollisen johtamisen lisäksi rehtorin on toimittava koulunsa turvallisuusjohtajana. Turvallisuusjohtaja on suuressa roolissa koulussa vallitsevan toimintakulttuurin luomisessa ja kehittämisessä. Toimintakulttuurissa näyttäytyy koulun arvot. Koulu maailmassa uudehkona käsitteenä näyttäytyy turvallisuuskulttuuri, joka luodaan pitkälti toimintakulttuurin pohjalta. Luvun lopussa esitellään tässä tutkimuksessa toteutunutta tutkimusprojektia.

3.1 Turvallisuuden johtaminen

Niin kuin kaikkea toimintaa, myös turvallisuustyön tekemistä pitää johtaa. Koulumaailmassa vastuu turvallisuudesta on aina rehtorilla, eli koulunsa turvallisuusjohtajalla.

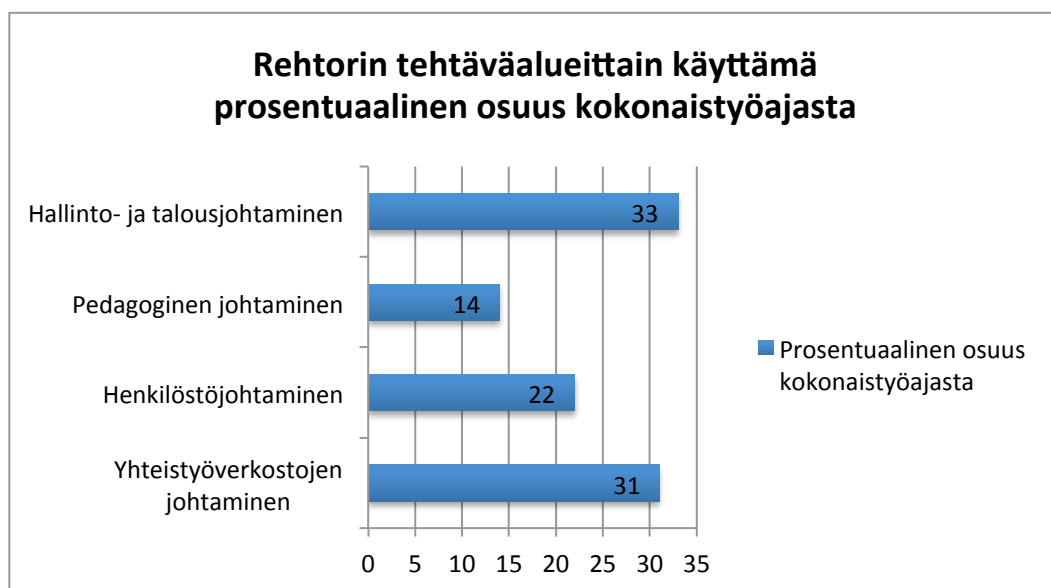
3.1.1 Rehtorin työnkuvasta

Rehtori on koulun johtaja ja näin ollen vastuussa kaikesta koulun toiminnasta. Hänen vastuullaan ovat sääntöjen noudattaminen ja toiminnan lainmukaisuus (Ahonen 2001, 36; Mustonen 2003, 65.) Yhteisön johtaminen luo edellytykset sujuvalle toiminnalle ja ihmisten hyvinvoinnille. Vain hyvä johtaminen luo työyhteisöön hyvän ilmapiirin ja terveyttä edistävän toimintatavan. (Juuti & Vuorela 2004, 7–29.)

Mustosen (2003, 59–69) Pohjois-Savon yleissivistävien oppilaitosten rehtoreiden tehtäviä ja niiden toteutumista tutkivassa tutkimuksessa selvisi, että tehokas johtaminen edellyttää tilanteen huomioonottamista ja johtamistavan sovitamista tilanteeseen. Johtamistyylin valintaan puolestaan vaikuttaa tilanteen luonne, rehtorin oma ihmiskäsitys sekä käsitys omista kyvyistä hoitaa tilanne. Johtamiskäyttäytymistä voidaan jaotella joko henkilöjohtamiseksi tai tehtäväjoh-

tamiseksi. Viimeksi mainitussa pääroolissa on toiminnan tuloksellisuus, kun taas henkilöjohtamisessa keskiössä nähdään olevan ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet. Tehtäväjohtaminen sisältää hallinto-, opetussuunnitelma-, suunnittelu-, päätöksenteko- ja organisaatiotehtävien hoitamisen. Henkilöstöjohtaminen puolestaan sisältää ihmissuhteista huolehtimisesta. Voidessaan hyvin koulun sosiaalinen yhteisö pystyy saamaan kaiken mahdollisen hyödyn eri henkilöiden osaamisesta.

Mäkelän (2007, 190–216) rehtoreiden tehtäviä tutkivassa etnografisessa tapaustutkimuksessa tuli esille, että vuosikymmenten saatossa peruskoulun rehtorien tehtävät ovat lisääntyneet. Lainsäädäntö on tuonut uusina tehtävinä rehtoreille, muun muassa koulun turvallisuudesta huolehtimisen. Mäkelän tapaustutkimuksessa rehtorin johtaminen jaettiin neljään tehtäväalueeseen. Osa-alueet ja niiden osuudet kokonaistyöajasta selviävät kuviosta 4.



Kuvio 4. Rehtoreiden työhön käyttämän ajan osuudet tehtäväalueittain (Mukaillen Mäkelä 2007, 184-191).

Kuviosta 4 eivät kuitenkaan näy tehtäväalueiden sisällä olevat yksittäiset toimet. Tämän tutkimuksen kannalta olennaisiin tehtäviin, eli oppilashuoltoon ja onnettomuuksiin ja vahinkoihin käytetyn ajan osuus kokonaistyöstä ei ole suuri, sillä hallinto- ja talousjohtamisen osuudesta rehtori käyttää 17 % taloussuunnitteluun ja oppilashallintoon ja oppilashallinnon kokonaisajasta 4 % kuluu oppilashuoltoon.

toon. Yhteistyöverkostojen johtamisesta rehtori käyttää 28 % oppimisympäristöä koskeviin asioihin ja tästä kokonaisajasta 2 % kuluu onnettomuuksiin ja vahinkoihin liittyvään työhön. (Mäkelä 2007, 184–191.)

3.1.2 Turvallisuusjohtaminen

Turvallisuus koostuu monista eri osatekijöistä, ja laadukkaalla turvallisuusjohtamisella taataan turvallisuuden kokonaisvaltainen käsittäminen ja kehittäminen. Turvallisuusjohtaminen tulee käsittää kokonaisvaltaisena toimintana koko organisaation turvallisuuden hallitsemiseksi. Turvallisuusjohtamista ei voi saattaa koskaan loppuun, vaan se on jatkuvaa työtä, ja pitkä prosessi, joka käsittää sekä ennakoivia että korjaavia toimenpiteitä työympäristön parantamiseksi ja erityisesti turvaamiseksi. (Paasonen ym. 2012, 79-80.) Turvallisuusjohtamisella tarkoitetaan systemaattista ja dokumentoitua lähestymistapaa organisaation turvallisuuden hallintaan (Reiman & Oedewald 2008, 64). Sen eri ulottuvuudet ovat riskien hallinta, talousjohtaminen, strateginen johtaminen, laatujohtaminen ja turvallisuuskulttuurin johtaminen. Turvallisuusjohtamisen on oltava tietoista, tehokasta ja haasteisiin vastaavaa. Mikäli turvallisuusjohtamista kehitetään vain yrityksen ja erehdyksen kautta, se voi aikaansaada kohtalokkaita seurauksia. (Paasonen ym. 2012, 41, 80-99.)

Usein ajatellaankin, että turvallisuutta voidaan alkaa johtaa vasta sitten, kun jotakin ikävää on tapahtunut tai tapahtumassa. On kuitenkin tiedostettava, että paineen alla tehdyt päätökset ja ratkaisut ovat harvoin täysin tarkoituksenmukaisia. Tehokkaan turvallisuusjohtamisen on oltava osa arkea. Jotta rehtori voi toimillaan innostaa ja motivoida henkilökuntansa turvallisuustoimintaan, on hänen itse oltava näkyvän sitoutunut turvallisuusajatteluun. Vasta kun koko henkilökunta on sitoutunut, voidaan turvallisuuskulttuurin ajatelle kehittyvän. Toisaalta on myös hyväksyttävä se tosiasia, että vakavien vaara- ja uhkatilanteiden hoitoon voi vain harvoin rutinoitua riittävästi. (Waitinen 2011, 171-175, 191.) Vaikka oppilaitoksen turvallisuusjohtamisesta ei määritellä missään laissa, on se ainut tapa varmistaa turvallinen ja sujuva työympäristö niin oppilaille kuin henkilökunnallekin. Koska rehtori vastaa kokonaisvaltaisesti koko koulun toiminnasta ja johtamisesta, hänelle kuuluu myös turvallisuusjohtaminen. Vaikka

rehtori on paljosta vastuussa, saa hän tukea muun muassa työsuojelun asiantuntijoilta kuten työsuojelupäälliköltä. Toisaalta kouluissa on hyvä nimetä myös erillinen turvallisuustiimi, johon kuuluu vähintään koulutettu ja työstään kuukausittaisen korvauksen saava turvallisuusvastaava (Waitinen 2011, 66-67.)

Waitisen (2012, 50) mukaan hyvä turvallisuusjohtaminen edellyttää että oppilaitoksella on luotu turvallisuuspolitiikka, toimintavelvoitteet ja -valtuudet on määriteltä, riskien arviointi on suoritettu, turvallisuutta mitataan ja seurataan, turvallisuustyöstä kertyy dokumentointia, koulun henkilökunnan turvallisuusosaaminen on varmistettu ja turvallisuustiedottaminen on kompetenttia. Näiden lisäksi oppilaitoksella tulee olla toimiva palaute- ja seurantajärjestelmä, jotta turvallisuustyön tarkoituksenmukaisuutta voidaan arvioida ja omia käytäntöjä kehittää.

Paasonen ym. (2012) ovat jaotelleet turvallisuusjohtamisen strategiat kolmeen tasoon jotka ovat perustaso, korotettu taso ja korkein taso. Taulukosta 2 selviää, minkälaiselta turvallisuus oppilaitoksessa näyttäytyy kunkin tason kohdalla.

Taulukko 2. Turvallisuusjohtamisen strategiset tasot (Mukaillen Paasonen ym. 2012, 92).

Strategian taso	Turvallisuus organisaatiossa
Korkein taso	Turvallisuus on osa toimintakulttuuria, ja organisaatio on omaksunut turvallisuuden jatkuvan kehittämisen merkityksen osana ydintoimintaansa.
Korotettu taso	Johto tiedostaa turvallisuuden merkityksen ja on kiinnostunut toiminnan turvallisuudesta osana organisaation yleisen menestymisen seuraamista.
Perustaso	Organisaatio täyttää sääntelyyn liittyvät ja sidosryhmien vaatimukset.

Organisaatioissa, joissa täytetään perustaso, turvallisuutta tarkastellaan osaluottain, ilman laajempaa kokonaiskuvaa ja heille asetetut turvallisuusvelvoitteet pyritään hoitamaan kustannustehokkaasti, sillä turvallisuuden kehittämiseen ei ole budjetoitu resursseja. Tämänkaltaisissa organisaatioissa turvallisuuden kehittäminen nousee esille vasta ulkopuolisten tekemien tarkastusten tai tapahtuneiden onnettomuus- tai vaaratilanteiden yhteydessä. Tällöin ei siis voida puhua systemaattisesti turvallisuusjohtamisesta. Korotetun tason organi-

saatiossa johto tiedostaa turvallisuustyön merkityksen koko organisaatiolle. Resurssien vähäisyys ja henkilöstön tiuha vaihtuvuus kuitenkin hankaloittavat toimintaa niin, että turvallisuus ei ole näkyvä osa toimintakulttuuria. Turvallisuutta edistetään, mutta turvallisuusnäkökulma ei näyttäydy kaikessa toiminnassa. Korkeimman tason organisaatiossa on omaksuttu jatkuvan kehittämisen tärkeys. Organisaatio pyrkii jatkuvasti oppimaan virheistä ja lähetä piti –tilanteista. Henkilökunnalla on tällöin mahdollisuus vaikuttaa turvallisuuden tasoon, ja heitä koulutetaan ja perehdytetään jatkuvasti. Turvallisuus näyttäytyy kaikessa tekemisessä ja se on keskeinen toimintaa ohjaava tekijä. (Paasonen ym. 2012, 91-92.) Paasonen ja Huuonen (2012, 64) näkevät oppilaitosten yhteisenä heikkoutena sen, että turvallisuutta ei tarkastella kokonaisvaltaisesti eikä sitä huomioida riittävästi johtamisessa. Tärkeää olisi myös kehittää organisaation sisäistä ja ulkoista yhteistyötä niin, että turvallisuudesta piirtyisi yksittäisten osalueiden hallinnan sijasta kokonaisvaltaista toimintaa, jossa jokainen yksilö tietää ja tuntee oman toimintansa vaikuttavuuden ja vastuut.

Turvallisuusjohtamisessa olennaiseen rooliin nousee dokumentointi. OAJ:n lakimiehenä toimineen Markku Poutalan mukaan esimerkiksi rahoitusvastuun vuoksi rehtorin velvollisuus ja oma etu edellyttää, että hän raportoi aina havaitsemistaan tai hänen tietoonsa saatetuista virheistä, puutteista tai epäkohdista eteenpäin. Mikäli rehtori joutuu virkansa puolesta vastaamaan oikeudessa tapahtumista, on tuomioistuinten ratkaisuissa merkittävässä roolissa kirjallinen tai todistajien avulla saatava todiste siitä, että rehtori on toiminut kuten kuuluukin, ja saattanut asian eteenpäin tarvittaville tahoille. Kun asiasta on dokumentoidusti raportoitu eteenpäin, vastaanottajaviranomaisella on velvollisuus ryhtyä toimenpiteisiin asiassa. (Poutala, 2010, 86.)

Jotta turvallisuusjohtaminen todella kehittäisi seuraavassa luvussa käsiteltävää koulun turvallisuuskulttuuria, tulee rehtorin johtajana pystyä kyseenalaistamaan koulunsa kulttuurissa vallitsevia normeja, ja näkemään pinnan alle. Rehtorin on toimittava turvallisuutta johtaessaan esimerkkinä, sillä johtajan asema synnyttää henkilöstössä samaistumisen tarpeita. Henkilöstö analysoi johtajaansa tarkasti. (Paasonen & Huuonen 2012, 73). Oppilaitoksen johtajalla, eli rehtorilla on turvallisuuskulttuurin luomisessa ja muuttamisessa merkittävä rooli, sillä hän voi

omalla toiminnallaan muokata kulttuuria hitaasti haluamaansa suuntaan (Paasonen ym. 2012, 97).

3.2 Toimintakulttuurista turvallisuuskulttuuriin

Koulujen toimintakulttuurista on puhuttu jo pitkään, ja sitä määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Uudempi termi on kuitenkin turvallisuuskulttuuri. Yksinkertaistaen se voidaan määritellä tavaksi toimia turvallisuuteen liittyvissä asioissa ja se muodostuu sekä yksilön että yhteisön sitoutumisesta turvallisuutta kohtaan. Turvallisuuskulttuuri on nivottava osaksi koko koulun toimintakulttuuria. Turvallisuuskulttuuria on hyvä ruveta rakentamaan jo olemassa olevan toimintakulttuurin päälle.

3.2.1 Toimintakulttuuri – voimavara vain tiedostettuna

Toimintakulttuurin avulla pyritään tekemään opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden yhteys käytäntöön näkyvämmäksi niin, että kaikki koulun käytännöt tukevat johdonmukaisesti kasvatus- ja opetustyön tavoitteita. Toimintakulttuuri sisältää kaikki koulun viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit joihin koulutyö perustuu. Myös oppituntien ulkopuolinen ohjelma kuten juhlat ja teemapäivät tulee valjastaa tukemaan koulun toimintakulttuuria. Opetussuunnitelman perusteissa mainitut aihekokonaisuudet tulee konkretisoida toimintakulttuurissa. (Launonen & Pulkkinen 2004a, 5, Launonen & Pulkkinen 2004b, 57; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Uuden opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö on käynnissä, ja sen luonnoksessa mainitaan, että koulun toimintakulttuurin tulee ilmentää yhteisesti sovittua arvoperustaa ja oppimiskäsitystä. Toimintakulttuuria luodaan, jotta se edistäisi opetukselle ja kasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Koulussa vallitseva toimintakulttuuri vaikuttaa koulun kasvatus- ja opetustehtävään ja sitä kautta oppimiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17-19.) Koska oppilaat kasvavat koulun toimintakulttuurissa, on äärim-

mäisen tärkeää, että sen tarjoamat arvot, asenteet, tavat, vuorovaikutus- ja kielenkäyttömallit ovat harkittuja ja tiedostettuja. On myös mahdollista että koulujen toimintakulttuuri sisältää turhia sääntöjä, joita on vaikea perustella (Launonen & Pulkkinen 2004b, 14; Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 2012, 17.) Samalla kun toimintakulttuuri ohjaa kasvussa, se vaikuttaa kaikkien päivittäiseen hyvinvointiin ja koulutyön mielekkyyden kokemiseen. Toimintakulttuurilla on suuri heijastava vaikutus niin kasvatukseen kuin opetukseenkin. On selvää, että turvallisuusmyönteisyys ja halu edistää turvallisuutta tulee näkyä myös oppilaitoksen toimintakulttuurissa. (Sisäasiainministeriö 2012a, 41.)

Toimintakulttuuri on usein tiedostettu, mutta se voi sisältää myös tiedostamattomia osia, ja tällöin on mahdollista, että toimintaa saattaa ohjata piiloarvot, jotka poikkeavat usein virallisista ja julkilausutuista arvoista. Koska toimintakulttuuri vaikuttaa laajasti kaikkiin jotka toimivat sen piirissä, on äärimmäisen tärkeää tunnistaa sen mahdollisia tahattomia vaikutuksia. Jotta toimintakulttuuria voidaan luoda ja kehittää, on tärkeää, että koulussa vallitsee avoin, luottamuksellinen ja osallistava keskustelukulttuuri. (Launonen & Pulkkinen 2004b, 57; Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 2012, 17.) Toimintakulttuuria luodessa on tavoiteltava avoimuutta ja vuorovaikutteisuutta joka tukee yhteistyötä sekä koulun sisällä että koulun ja kodin välillä. Toimintakulttuuri ei kuitenkaan voi olla ylhäältä käsin annettua vaan sen luomiseen ja kehittämiseen on myös oppilaiden voitava osallistua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19.)

Valmisteilla olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataan toimintakulttuurin kehittämistä. Luonnoksessa muotoillaan, että toimintakulttuurin kehittämistä ohjaa pyrkimys hyvään elämään, joka edellyttää kestävä elämäntapaa. Jotta oppilaita voidaan ohjata kohti hyvää elämää, on toimintakulttuurin vaikutuksia erityisesti oppilaan identiteettiin ja osaamiseen korostettava. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat linjaukset on luonnoksessa kuvattu avainsanoilla oppiva yhteisö, monipuoliset työskentelytavat, vuorovaikutus ja osallisuus, hyvinvointi, turvallinen arki, kulttuurin monimuotoisuus ja kielitietoisuus sekä vastuu ympäristöstä ja tulevaisuuteen suuntaaminen. Näitä linjauksia

pidetään siis kestävän elämäntavan ulottuvuuksina, jotka yhdessä rakentavat kestäväää tulevaisuutta. Valmisteilla olevan, vuonna 2016 käyttöön tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa toimintakulttuuri nähdään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia, jota voidaan kuitenkin kehittää ja muuttaa. Toimintakulttuurissa lainsäädäntö, viralliset ohjeet ja opetussuunnitelma saavat omat tulkintansa kunkin koulun toimintakulttuurissa. (Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 2012, 17.)

Toimintakulttuuria kehitettäessä koulun on pohdittava kuinka rakennetaan hyvä ja emotionaalisesti turvallinen kasvuyhteisö, puututaan tehokkaasti päivittäisiin ongelmiin, opetetaan tunteiden tunnistamista ja säätelyä sekä sosiaalisia taitoja, vahvistetaan oppilaiden terveellisiä elämäntapoja, edistetään oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja lisätään kouluviihtyvyyttä. (Launonen & Pulkkinen 2004b, 64-65.) Toimintakulttuuri ei kuitenkaan kehity tai muutu itsestään, vaan sen kehittämiseen on panostettava. Kehittämisessä tarvitaan arvoilosofisia, kehityopsykologisia ja yhteiskunnallisia näköaloja, joiden avulla koulusta rakennetaan hyvä kasvuyhteisö kaikille lapsille. (Launonen & Pulkkinen 2004a, 5.) Ennen kaikkea on muistettava pohtia, mitä varten koulu on olemassa ja millaista arvoilosofiaa se toiminnassaan toteuttaa ja tätä kautta siirtää lapsille. Arvoja ei peritä biologisesti, ne opitaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kasvatuksen välityksellä. On myös ymmärrettävä se, että arvoilla on hierarkkisia merkityseroja. (Launonen & Pulkkinen 2004b, 13-15.) On siis merkityksellistä, kuinka koulussa turvallisuutta arvotetaan, kuinka siitä puhutaan ja kuinka sen kanssa työskennellään. Kun lähtökohtana on turvallisuuden ylläpitäminen ja kehittäminen puhutaan turvallisuutta edistävästä toimintakulttuurista, jota voidaan kutsua myös turvallisuuskulttuuriksi (Lindfors 2012, 18). Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin koulumaailman turvallisuuskulttuuria.

3.2.2 Turvallisuuskulttuuri koulumaailmassa

Turvallisuuskulttuurin käsitettä on käytetty ensimmäisiä kertoja 1980-luvulla Tšernobylin ydinvoimalaonnettomuuden yhteydessä ja se on nähty yleisesti yrittäjäturvallisuuteen liittyväksi käsitteeksi (Reiman & Oedewald 2008, 121; Waiti-

nen 2011, 52.) Ydinvoimalaonnettomuuden tutkinnan yhteydessä turvallisuuskulttuurin käsitteellä havainnollistettiin sitä, että onnettomuuksien syntymiseen voi vaikuttaa johtamiseen, organisaatioon, työyhteisöön ja yhteiskuntaan liittyvät tekijät. (Waitinen 2011, 52.) Turvallisuuskulttuurin käsite alkoi vahvistua, kun huomattiin, että sen puuttuminen alkoi vakiintua yhä useamman onnettomuuden syyksi. Kirjallisuudessa termejä turvallisuuskulttuuri ja turvallisuusilmapiiri pidetään usein toistensa synonyymeina, sillä tutkimukset jotka mittaavat turvallisuusilmapiiriä, mittaavat usein samalla myös kulttuurin piirteitä ja toisin päin. (Reiman & Oedewald 2008, 121-126.) Clarken (2003, 42) mukaan ei ole olemassa yksittäistä tarkkaa määritelmää positiiviselle turvallisuuskulttuurille mutta yleisesti hyväksytyn määritelmän mukaan se tarkoittaa yhteisössä jaettua ymmärrystä siitä, että turvallisuus laitetaan aina etusijalle. Cox & Cox (1991) määritelmän mukaan turvallisuuskulttuuri heijastaa niitä asenteita, uskomuksia, käsityksiä ja arvoja joita työntekijät jakavat suhteessa turvallisuuteen (Cox & Cox 1991, Clarken 2003, 49 mukaan).

Turvallisuuskulttuurista puhuminen on uutta suomalaisessa koulujärjestelmässä, eikä koulujen turvallisuuskulttuurin kehittämisestä olekaan käyty tieteellistä keskustelua ennen viime vuosia. Käsite turvallisuuskulttuuri ei tarkoita vain turvallisuuteen liittyviä sääntöjä ja toimintaa tai arvoja, vaan kulttuuri sisältää jotain opittua. Yksinkertaistaen se voidaan määritellä tavaksi toimia turvallisuuteen liittyvissä asioissa ja se muodostuu sekä yksilön että yhteisön sitoutumisesta turvallisuutta kohtaan. Turvallisuuskulttuuri merkitsee myös arvoja, asenteita, sitoutunutta henkilöstöä sekä päivitettyjä normeja ja ohjeistusta. Vaikka turvallisuuskulttuuri ei käsitteenä ole vielä tuttu kaikille koulumaailmassa työskenteleville, nähdään se sopivana terminä, sillä se pakottaa kouluyhteisön jäsenet tarkastelemaan kulttuuriaan turvallisuuden näkökulmasta. (Waitinen 2011, 51-55.)

Yhteiskunnan muutokset ja koulun ulkopuolelta tulevat turvattomuutta aiheuttavat tekijät vaikuttavat aina koulumaailmaan. Vaikka kaikkiin riskeihin ja uhkiin ei voida koulun toiminnalla vaikuttaa, on koululla kuitenkin oltava vankat toimintaperiaatteet turvallisuustyölle. Turvallisuuskulttuurin tulee sisältää tarkat linjaukset kaikesta siitä, miten koulussa pyritään toimintaa turvaamaan. Turvallisuuskulttuuri ja sen kautta luodut toimintaperiaatteet pitävät sisällään kaikki ne tur-

vallisuusratkaisut, kuten rakenteelliset turvallisuusratkaisut, kouluyhteisön ilma-
piirin ja henkisen hyvinvoinnin joilla päivittäistä turvallisuutta ylläpidetään. (Si-
säasiainministeriö 2009b.) Turvallisuuskulttuuri sisältää ne merkitykset ja käy-
tänneet, joilla oppilaitoksissa varaudutaan riskeihin ja epätoivottuihin tilanteisiin.
Turvallisuuskulttuurin nähdään olevan sillä tasolla, jonka johto on hyväksynyt ja
määrittänyt eikä se siis voi olla hyvällä tasolla, ellei turvallisuusjohto ole siihen
panostanut. Turvallisuuskulttuuri voidaan nähdä kouluyhteisön tapana toimia
turvallisuuden suhteen, se voidaan nähdä myös kyvyiksi ja tahdoksi ymmärtää
turvallisuutta. (Paasonen ym. 2012 68-70.)

Kulttuuri on usein kuitenkin suurelta osin tiedostamatonta. Tiedostamattomuus
ja näkymättömyys tekevät kulttuurin tutkimisesta vaikeaa, sillä kulttuuri itses-
sänsä on näkymätön, vain sen ilmentymät ovat näkyviä. Näin ollen kulttuuritut-
kimus on aina pääosin tulkintaa. (Waitinen 2011, 51-52.) Auditointien yhteydes-
sä käytyjen keskustelujen perusteella on huomautettava, että turvallisuuskult-
tuurin käsite ei ole vielä vakiintunut koulumaailmaan. Turvallisuuskulttuuria tar-
koitettaessa usein puhutaankin turvallisuuteen liittyvästä toimintakulttuurista, jo-
ka tarkoittanee samaa, eri käsittein ilmaistuna.

Waitisen mukaan hyvään koulun turvallisuuskulttuuriin ei riitä se, että henkilö-
kunta asennoituu turvallisuuteen myönteisesti. Myönteisen suhtautumisen lisäk-
si turvallisuuteen liittyvää työtä on voitava resursoida ja ohjeistaa. Tärkeää on
että henkilökunnan turvallisuustiedot ovat ajan tasalla ja koulutyöhön liittyvät
riskit ja vaaratekijät on tiedostettava ja ymmärrettävä oikein. Mitä tulee turvalli-
suustoiminnan resursointiin, on kouluissa esimerkiksi pohdittava turvallisuus-
koulutuksen tuomista VESO-päiville, vaadittava opettajilta ajantasaisia ensiapu-
ja alkusammutustaitoja sekä annettava jatkuvaa ohjausta muuttuvissa tilanteis-
sa. (Waitinen 2011, 58.)

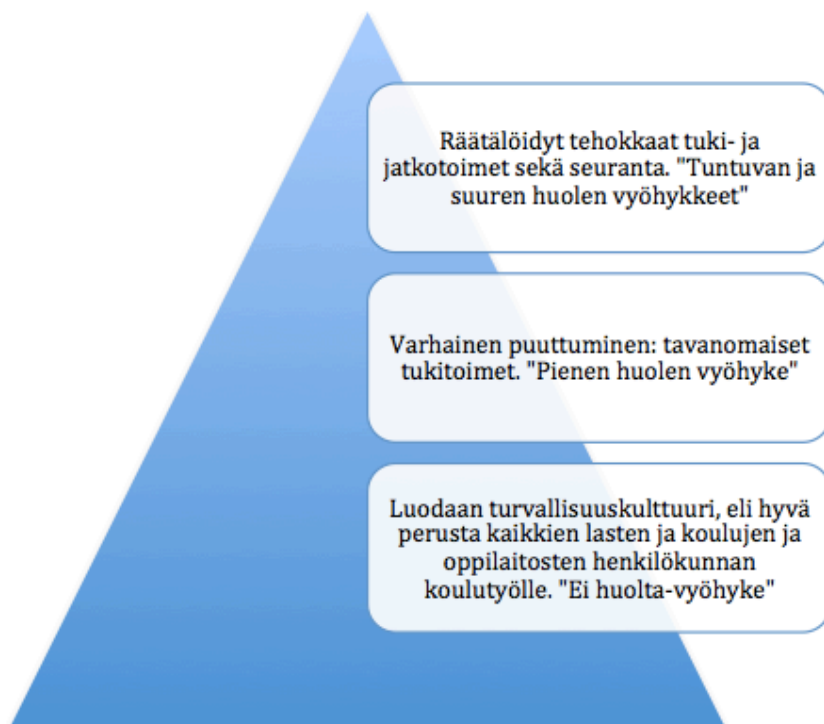
Hyvän turvallisuuskulttuurin oppilaitoksissa yhdistyvät turvallisuusasioiden ar-
vostus, riittävä tietämys ja turvallisuuden huomioiminen kaikissa teoissa ja toi-
missa. Saavuttaakseen hyvän turvallisuuskulttuurin oppilaitos tarvitsee oikeat
arvot, riittävästi tietoa ja taitoa sekä käytännön tekoja ja toimia. (Waitinen & Ri-
patti 2011, 5-7.) Hyvä turvallisuuskulttuuri muodostuu siitä, että ymmärretään

toimintaan liittyvät vaarat, tiedostetaan niiden riskit, välitetään aidosti turvallisuudesta ja kannetaan siitä vastuuta ja pyritään varmistamaan keinot vaarojen hallitsemiseksi. Turvallisuuskulttuurin luominen ja ylläpitäminen on aina koko työyhteisön yhteinen asia, sillä johto ei sitä yksi pysty luomaan, ylläpitämään eikä kehittämään. (Reiman & Oedewald 2008, 129.) Turvallisuuskulttuurin kehittäminen ja ylläpitäminen edellyttää ennen kaikkea tiedostamisen, välittämisen ja puuttumisen kulttuuria (Lindfors 2012, 9). Turvallisuus koulumaailmassa on tärkeä arvo, ja siihen kaikkien opetusallalla toimivien tulee sitoutua. Näin ollen todettakoon, että henkilöstön turvallisuustietoisuus, kyky tunnistaa vaaratekijät ja taito toimia oikein ja tarkoituksenmukaisesti erityisissä tilanteissa kuuluvat jokaisen työpaikan turvallisuuskulttuuriin. Turvallisuuskulttuuri on hyvällä tasolla, kun jokainen työntekijä tekee jokapäiväisessä työssään turvallisuutta edistäviä ratkaisuja. (Waitinen 2011, 14.)

Rehtorilla on turvallisuuskulttuurin luomisessa ja kehittämisessä ratkaiseva rooli, sillä hän voi esimerkiksi muokata kulttuuria haluamaansa suuntaan, vaikkakin muutosten havaitseminen ja toiminnan muuttaminen on hidasta. Toisaalta heikko johtaminen johtaa hajanaiseen turvallisuuskulttuuriin, joka puolestaan saattaa synnyttää koulun sisään epäyhtenäisiä alakulttuureja. Jos alakulttuurit eivät jaa keskenään yhteistä näkemystä turvallisuustyön suunnasta, tavoitteista ja kehittämisestä, on yhtenäisen turvallisuuskulttuurin luominen mahdotonta. Simola onkin todennut osuvasti turvallisuuden johtamista tutkivassa väitöskirjassaan, että henkilöstöä on vaikea huijata, sillä he huomaavat, onko johtaja toisissaan vai ei. (Simola 2005, 221.) Turvallisuuskulttuurin kehittämistyöhön liittyy usein ajatus eräänlaisesta ideaalimallista, jota kohden pyritään. Tämän mallin saavuttaminen on mahdollista, sillä koulun johto pystyy päätöksillään, teoillaan tai tekemättä jättämisillään muovaamaan turvallisuuskulttuuria niin hyvään kuin huonoonkin suuntaan. (Waitinen 2011, 58.) Heikon turvallisuustason kohteissa turvallisuus voidaan nähdä ylimääräisenä menoeränä, joka aiheuttaa paljon kustannuksia. Näin käy erityisesti silloin, kun turvallisuutta ei ole budjetoitu tai sisäistetty osaksi koko organisaation toimintaa. (Virtanen 2002, 1.)

Kuten pian tämänkin tutkimuksen tuloksissa tullaan toteamaan, on määräaikaikaiset työntekijät usein riski työyhteisössä. Clarken määräaikaisten työntekijöiden

turvallisuuskulttuuria käsittelevässä tutkimuksessa selvisi, että huoli työsuhteen jatkumisesta aiheuttaa sen, ettei määräaikainen työntekijä koe turvallisuuskulttuurin kehittämistä ja sen mukaan toimimista samalla tavalla tärkeänä kuin vakituiset työntekijät. On myös todettu, että määräaikaisilla työntekijöillä on turvallisuustyötä kohtaan negatiivisemmat asenteet kuin vakituisilla työntekijöillä. Tämän nähdään johtuvan muun muassa vähäisestä turvallisuuskoulutuksesta, työpaikan vieraudesta tai vähäisistä mahdollisuuksista oppia työpaikan turvallisuustyön periaatteet. (Clarke 2003, 41-47.) Empiirisesti on myös löydetty merkitsevä yhteys heikon työtyytyväisyyden ja korkean onnettomuusriskin välillä (Lee 1998, Clarken 2003, 41 mukaan). Toisaalta määräaikaiset työntekijät kantavat enemmän huolta omasta turvallisuudestaan, joka johtaa siihen, etteivät he näe yleisen turvallisuuden kehittämistä tärkeänä (Clarke 2003, 48).



Kuvio 5. Kokonaisturvallisuuden rakentamisen malli (Mukaillen Dwyer & Osher 2000, 3-4. Kuvioon lisätty myös mukaillen Eriksson & Arnkil 2005 huolenvyöhykkeet).

Kuviossa 5 esitetään ne tasot, joille oppilaitoksella tulee olla valmiit toimintastrategiat määriteltynä. Toisin sanoen turvallisuuskulttuuriin on luotava selkeät toimintatavat, joilla hoidetaan niin arkipäiväinen toiminta, pienen huolen- ja tuntu-

van tai suuren huolen tilanteetkin. Tavoitteeksi tulee asettaa myös mahdollisimman varhainen puuttuminen.

Hyvä turvallisuuskulttuuri kouluissa takaa sekä oppilailla, että henkilökunnalle työpaikan, jossa on hyvä olla, ja jonka voidaan sanoa olevan tarpeeksi turvallinen. Jokaisen kouluyhteisön onkin aktiivisesti kehitettävä omaa turvallisuuskulttuuriaan, sillä vastuu oppilaista koulupäivän aikana ei ole kevyt vastuu kannettavaksi.

3.3 Tutkimusprojektin esittely

Osa tämän tutkimuksen aineistosta kerättiin Keski-Uudenmaan pelastuslaitoksen kehittämän Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin avulla. Tässä luvussa esittelen tarkemmin käytössä ollutta auditointityökalua, sekä sen vaikutavuudesta tehtyä tutkimusta.

3.3.1 Tutor – turvallisuustoiminnan riskienarviointimalli

Uudessa pelastuslaissa (379/2011) luovuttiin tarkkaan säädellyistä palotarkastusvelvoitteista. Keskeisin uudistus on valvonnan muuttuminen riskiperusteiseksi. Näin ollen laki ei enää määrää palotarkastettavia kohteita, vaan määrittelyn tekee pelastuslaitos itse kohteiden riskien perusteella. Pelastuslaitosten tehtävänä on valvoa kohteiden pelastuslaissa mainittujen säännösten noudattamista palotarkastuksin sekä muilla valvontamenetelmillä. Nämä toimet kuvataan valvontasuunnitelmassa. (Pelastuslaki 379/2011.) Valvontasuunnitelmaohjeen mukaan kullekin kohteelle tulee määritellä tarkastusväli riskiarviointiin perustuen. Tarkastusväliä voidaan pidentää kohteessa, jossa asiat ovat hyvin ja puolestaan lyhentää kohteissa joissa asiat ovat keskimääräistä huonommin. Tarkastusvälin muuttaminen on kuitenkin kirjattava ylös, jotta perusteluja voidaan tarkastella myöhemmin. Tarkastusvälin muuttamiseen voivat vaikuttaa muun muassa arvioivan palotarkastuksen riskiluku, turvallisuuskulttuuri, uhatut arvot ja poikkeukselliset riskit sekä tapahtuneet onnettomuudet ja vastaavat. (Valvontasuunnitelmaohje 2011, 33-34.) Palotarkastajalla on oltava käytössään koko-

naisvaltainen turvallisuuden arviointityökalu, jotta hän voi muuttaa ohjeellista tarkastusväliä. Näin ollen oli kehitettävä arviointityökalu, jolla kohteita voidaan arvioida tasapuolisesti, ja perusteluja voidaan tarkastella myös jälkikäteen. Lainmuutoksen myötä suurempaan rooliin on nostettu kohteiden omavalvonta. Myös kohteiden turvallisuuskulttuurin, johon vaikuttavat turvallisuusorganisaatio ja johto, arvioiminen nähdään olennaisena tekijänä. Näin ollen pelastuslaitoksen tulisikin kehittää valvontaa niin, että se tukisi kohteiden omatoimista varautumista mahdollisimman pitkälle. Suureen rooliin nousevat tällöin neuvontatyö ja kohteiden valistaminen. (Viholainen 2012, 11-14.)

Keski-Uudenmaan pelastuslaitos kävi läpi kaikki kotimaiset käytössä olevat auditointimallit, mutta mikään olemassa olevista malleista ei ollut käyttökelpoinen uuden lain määrittämään tehtävään. Tarvittiin siis uudenlainen arviointimalli vanhan ja perinteisen palotarkastuksen rinnalle. Yhteistyössä eri tahojen kanssa Keski-Uudenmaan pelastuslaitos on kehittänyt uudenlaisen valvontamenetelmän parantamaan kohteiden turvallisuutta. (Sormunen, Aaltonen, Eklund, Häkkinen & Liimatainen n.d., 12-13.) Tutor -turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin tavoitteena on arvioida erilaisten kohteiden turvallisuustasoa ja kehittää niiden turvallisuutta kokonaisvaltaisesti. Voidaankin sanoa, että pelastuslaitosten onnettomuuksien ehkäisytyö on muutostilassa, ja Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimalli sen uusi ilmentymä. (Viholainen 2012, 5-6.) Perinteinen palotarkastus ei ole pystynyt puuttumaan organisaatiossa piileviin riskeihin kuten turvallisuusjohtamiseen, mutta Tutor-arviointimalli nostaa turvallisuusjohtamisen keskiöön (Keski-Uudenmaan pelastuslaitos 2011).

Turvallisuusauditointeja suoritetaan monilla aloilla sekä laatujärjestelmän sertifiointin yhteydessä, että turvallisuuskäytäntöjen vertailun tarkoituksessa. Yleisesti ottaen auditoinnit voidaan jakaa kolmeen luokkaan, jotka ovat sisäiset arvioinnit, ulkoiset arvioinnit ja vertaisarviointit. Vertaisarvioinnissa auditoinnin suorittaa vastaavankaltaisen organisaation asiantuntija. Turvallisuusauditointien tarkoituksena on yleisesti arvioida organisaation turvallisuusjohtamista, sen heikkouksia ja vahvuuksia, samalla tunnistaa toimintaan liittyviä uhkia ja vaaroja. Toisaalta auditoinneista kertynyt tieto mahdollistaa organisaatioiden välisen vertailun ja turvallisuuden kehittymisen varmistamisen. Auditoinneista on

hyötyä vain siinä tapauksessa, että organisaation jäsenet käyttävät saamiaan tuloksia oppimiseen ja toiminnan kehittämiseen. Esimerkiksi pelkkä turvallisuussuunnitelmien auditoiminen on hyödytöntä, sillä ne eivät kerro, kuinka turvallisuustyö oikeasti arjessa tapahtuu, eli minkälainen on organisaation turvallisuuskulttuuri. (Reiman & Oedewald 2008, 342-344.)

Taulukko 3. Tutor Max -auditointityökalun teema-alueet ja tarkentavat kohdat.

Teema-alue	Tarkentavat kohdat
Hallinnollinen johtaminen	1.1 Suunnittelu ja ohjaus 1.2 Johdon tietoisuus 1.3 Seuranta ja valvonta 1.4 Resurssit ja turvallisuusorganisaatio 1.5 Yhteistyö sidosryhmien kanssa
Toiminnalliset riskit	2.1 Tavoitteet ja ohjeistus 2.2 Riskienhallintajärjestelmä ja kokonaisvaltaisuus 2.3 Riskien tunnistaminen 2.4 Toteutus ja vaikuttavuus
Vaatimusten täyttyminen	3.1 Turvallisuuteen liittyvät lakisääteiset ja muuta vaikuttavat tekijät.
Dokumentaatio	4.1 Toimintamallit 4.2 Lakisääteiset asiakirjat ja -suunnitelmat
Kiinteistö- ja turvallisuustekniikka	5.1 Tekniset järjestelmät 5.2 Pelastustoiminnan edellytykset 5.3 Varautuminen 5.4 Ulkoistetut toiminnot
Koulutus	6.1 Koulutuksen suunnittelu ja organisointi 6.2 Koulutuksen riittävyys 6.3 Koulutusrekisteri ja -suunnitelma
Viestintä	7.1 Turvallisuusviestinnän toteutus 7.2 Turvallisuusviestintä erityistilanteissa
Tulokset ja vaikutukset	8.1 Seuranta ja mittaaminen 8.2 Analysointi ja parantaminen

Tutor –arviointimallista on kehitetty kolme eri versiota eri kokoisille organisaatioille. Tutor light pienille ja keskisuurille, Tutor basic suurille ja Tutor max kansallisille ja kansainvälisille organisaatioille. (Sormunen ym. n.d. 14.) Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallissa kohteesta arvioidaan sen kokonaisvaltaista turvallisuustasoa palo- ja pelastusturvallisuuden mutta myös varautumisen näkökulmasta. Kokonaisturvallisuuden taso muodostuu asiakkaan määrittelemästä turvallisuuden itsearviosta, johdon tahtotilasta ja viranomaisen suorittamasta arviosta. Tutor –mallissa arvioinnin painopistealueita on kahdek-

san ja näiden perusteella muodostetaan kokonaisarvio kohteen turvallisuustasosta asteikolla 1-5. Painopistealueet ovat: hallinnollinen johtaminen, toiminnallisten riskien arviointi, kiinteistö- ja turvallisuustekniikka, vaatimusten täyttyminen, koulutus, dokumentaatio, viestintä sekä tulokset ja vaikutukset. Kukin osa-alue jakaantui edelleen yksittäisiin tarkentaviin kortteihin, joita kokonaisuudessaan auditoinnissa käsiteltiin 23. (ks. taulukko 3.) Kriteerikorteissa arvio annetaan väliltä 1-5, joista taso 3 on lakisääteinen perustaso, joka on samalla minimi hyväksytylle tasolle. Auditoinnin loputtua kohteen saatua arvosana kaikista osa-alueista, turvallisuustoiminnalle muodotuu aritmeettinen keskiarvo, joka sisältää arvot niin itsearviosta, johdon tahtotilasta kuin viranomaisarvioistakin. (Keski-Uudenmaan pelastuslaitos 2011.)

Arvioinnin tulos vaikuttaa tarkastusväliin. Kutakin arvoa kuvataan seuraavilla määrittelyillä:

- 1 Heikko: periaatteita, tarpeita ja vaatimuksia ei tunnistettu, henkilöitä ei nimetty
- 2 Puutteellinen: periaatteet, tarpeet ja vaatimukset tunnistettu sekä kirjattu osittain / puutteellisesti. Toiminta sirpaleista.
- 3 Perustaso: periaatteet, tarpeet ja vaatimukset tunnistettu, henkilöt nimetty. Toiminta osa jokapäiväistä toimintaa, raportointi säännöllistä.
- 4 Sitoutunut: toiminta osa jokapäiväistä toimintaa, raportointi säännöllistä, johdon roolin korostuu. Toimintaa kehitetään jatkuvasti.
- 5 Edelläkävijä: voidaan puhua järjestelmästä. Toiminta kiinteä osa koko organisaation kokonaisvaltaista järjestelmää. Saattaa kehittää toimintaa valtakunnallisella tasolla. (Keski-Uudenmaan pelastuslaitos 2011.)

Saatu arvio mukauttaa pelastusviranomaisen valvontaa alla näkyvän taulukon 4 mukaisesti:

Taulukko 4. Turvallisuustason vaikutus tarkastusväliin (Keski-Uudenmaan pelastuslaitos 2011).

Numeerinen arvio	Turvallisuustaso	Vaikutus tarkastusväliin
5	edelläkävijä	Harvennetaan huomattavasti
4	sitoutunut	Harvennetaan
3	keskitaso	Pysyy samana
2	puutteellinen	Tiivistetään
1	heikko	Tiivistetään huomattavasti

3.3.2 Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin vaikuttavuus

Simo Viholainen (2012) on tutkinut Tutor-arvioinnin vaikuttavuutta. Aineistona hän on käyttänyt Keski-Uudenmaan pelastuslaitoksen palautekyselyaineistoa. Palautetta on kerätty niin asiakkaita, kuin pelastusviranomaisienkin näkökulmasta. Tuloksista selviää, että suurin osa vastaajista, sekä asiakkaista että pelastusviranomaisista oli sitä mieltä, että uudenlainen arviointitapa on vaikuttavampi kuin perinteinen palotarkastus. Suurin osa vastaajista oli myös täysin tai jokoseenkin samaa mieltä siitä, että arvioinnilla on mahdollista vaikuttaa kohteen turvallisuuskulttuuriin. Vaikka turvallisuuskulttuurin kehittymistä ei voida todeta tai mitata heti arvioinnin jälkeen, vastauksista ilmeni kuitenkin, että asiakkaat pitivät arviointimenettelyä ehdottomasti tuloksellisena pitkällä tähtäimellä turvallisuuskulttuurin parantamiseksi. Vaikka jälleen suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, että arviointimenettely tuo kattavasti ilmi epäkohdat, asiakkaista suurin osa, ja pelastusviranomaisista kaikki olivat sitä mieltä, että arvioinnin rinnalla kannattaa kuitenkin edelleen tehdä tarkastuskierros kohteessa. Menettelytavaksi tarjoillaan pistokoeluonteista tarkastus arvioinnin jälkeen, jossa varmistetaan, että arviointitapahtumassa kerrotut asia pitävät paikkansa. Näiden tarkastusten perusteella arvioinnin pisteytyksiä voi vielä muuttaa jälkikäteen, jos havaittu ja kerrottu eivät vastaa toisiaan. Vaikka osa vastaajista oli sitä mieltä, että arviointi vie paljon aikaa, kukaan asiakkaista ei kuitenkaan kiistänyt arvioinnin hyötyjä. Pelastusviranomaisten kohdalla tulokset kuitenkin jakautuivat selkeämmin. Osa vastaajista oli sitä mieltä, että arviointi vie kohtuuttomasti aikaa suhteessa saavutettuun hyötyyn. Osa arvioinnin suorittajista pitääkin Tutor-arviointia raskaana menetelmänä, ja toivotaan, että mallista kehitetään internetversio. (Viholainen 2012, 22-36.)

Vapaissa kommentteissa arvioinnin suorittajat, eli pelastusviranomaiset mainitsivat muun muassa seuraavia hyötyjä:

Tutkii ja arvioi laajemmin ja syvällisemmin kohteen turvallisuutta ja riskienhallintaa, kuin perinteinen palotarkastus, jossa keskitytään enemmän kiinteistön kunnossapitoon ja turvallisuuden hallintaan.

Päästään paremmin kiinni organisaation toimintaan ja perimmäisiin syihin puutteiden taustalla. Uskon, että voidaan vaikuttaa paremmin, kuin ennen kokonaisturvallisuuteen. Ei enää puututa pelkästään yksittäisiin puutteisiin.

Tutor antaa kohteiden edustajille uudenlaisen ajattelumallin ja herättää kohteet ajattelemaan turvallisuusasioita. Perinteinen palotarkastus keskittyy liiaksi puutteisiin, eikä toimintaympäristöön ja sen turvallisuuskulttuurin. (Viholainen 2012, 29-32.)

Syy suurempaan vaikuttavuuteen on uskottu olevan auditoinnin yhteydessä käytävä laaja keskustelu, jossa kaikki kohteen vastuuhenkilöt ovat mukana. Tämänlaista keskustelua ei ole perinteisessä palotarkastuksessa yleensä saavutettu. Tutor –arvioinnista on kokemuksia, joissa arvioijat ovat saattaneet tuntea itsensä jopa hetkittäin ulkopuoliseksi kun kohteen vastuuhenkilöt ovat antautuneet keskustelulle ja näkemysten vaihdolle. (Viholainen 2012, 30.) Tämä ilmiö oli huomattavissa myös tämän tutkimuksen kohteissa, ja välillä keskusteluista koulujen turvallisuustiimin henkilöiden välillä huokui oivaltamisen ja uuden keksimisen aito ilo. Ennen kaikkea Tutor –arviointimenettelyä voi pitää erinomaisena työkaluna hyviksi havaittujen käytänteiden jakamisessa organisaatiosta toiseen (Sormunen ym. n.d., 25).

Toisaalta Viholaisen (2012, 30) tutkimuksen tuloksissa havaittiin, että haasteita on edelleen tulosten tasalaatuisuuden varmistamisessa. Objektiiivinen arviointi nähtiin tavoitteena, johon päästään vain sillä, että arviointien suorittajille tulisi antaa enemmän koulutusta, jotta arviointitapahtuma olisi yhtenäinen koko alueella. Toisaalta todettiin myös, ettei kyseisenlainen arviointimenettely ehkä soviikaan hankalimpiin kohteisiin: *”Mikäli kohde on valmistaunut ja yhteistyöhaluinen ja -kykyinen, on Tutor vaikuttavampi kuin perinteinen palotarkastus. Toisaalta hankalimmissa kohteissa saattaa vikalistamainen valvonta olla hyödyllisempi.”*

4 Tutkimustehtävät

Ensimmäinen tutkimustehtävä oli suorittaa kohteille Tutor-turvallisustoiminnan arviointimallin mukainen auditointi. Auditoinnissa kerätyn aineiston ja koulujen turvallisuusryhmiltä saatujen kyselylomakkeiden avulla tutkimustehtäväksi muotoutui selvittää:

1. Minkälaisia kehittämistarpeita peruskoulujen turvallisuustoiminnasta löydetään?

Hakalan (2010, 22) mukaan laadullisen tutkimuksen tekemisessä tutkimuksen tehtävänasettelun loppuun lyöminen varhaisessa vaiheessa voi olla jopa haitallista. On tärkeää antaa itselleen aikaa aineiston lukemiseen, syventymiseen, muistiinpanojen tekemiseen ja omien ajatusten selkeyttämiseen. Omassa tutkimuksessaan tutkimuskysymykset elivät voimakkaasti tutkimusprosessin aikana ja ennen kaikkea niiden määrä supistui. Alun kolmen laajan tutkimuskysymyksen supistuminen yhteen johtui siitä, että aineisto tarjosi runsaasti materiaalia jo yhteenkin kysymykseen.

Kysymisen taito on yksi tutkimuksen tekemisen olennainen taito. Hyvän tieteellisen kysymyksen onkin perusteltua, kysymistä vaativaan aiheeseen kohdistuva ja muodoltaan osuva. Toisaalta tutkimuskysymysten takana on aina jotain, joka jo tiedetään. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 43.) Esimerkiksi tässä tutkimuksessa kysymys peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeista sisältää itsessään jo ymmärryksen siitä, että peruskoulujen turvallisuustyössä on kehittämistarpeita. Tarkempaan tietoa tutkimukseen vaikuttaneista ennakkokäsityksistä luotettavuuden yhteydessä luvussa 7.

5 Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruun ensimmäisessä osassa koulujen turvallisuusryhmille lähetettiin aiheeseen orientoiva kyselylomake, jonka jälkeen kuhunkin kohteeseen suoritettiin noin kolme tuntia kestävä Tutor-auditointi. Tämä tutkimus onkin siis toteutettu mixed methods -menetelmällä eli kyseessä on niin sanottu monimenetelmätutkimus. Sekä haastatteluin että kyselylomakkeella kerättyä aineistoa on kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa muodossa. Laadullinen aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja määrällinen aineisto yksinkertaisten tilastollisten lukujen avulla. Kuten menetelmäkirjailijat painottavat, on monimenetelmätutkimuksessa järkevää valita joko kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen tutkimusote pääasialliseksi lähestymistavaksi. Tämän tutkimus näyttäytyy vahvasti kvalitatiivisena tutkimuksena, johon pieni kvantitatiivinen osio tuo oman lisänsä.

5.1 Mixed methods –tutkimus

Tyypillinen jaottelu jakaa tutkimusmenetelmät laadullisiin ja määrällisiin menetelmiin. Aikoinaan näiden menetelmien eroja pidettiin metodologisissa keskusteluissa tieteenfilosofisesti niin suurina, että laadullisen ja määrällisen menetelmän yhdistämistä pidettiin mahdottomuutena. Nyttemmin menetelmiä on kuitenkin alettu yhdistellä, sillä on huomattu, että näin voidaan saavuttaa tarkempia ja toisiaan täydentäviä tuloksia. Monimenetelmätutkimus tunnetaan kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa paremmin nimellä mixed methods -tutkimus. (Ronkainen ym. 2011, 47.) Käytänkin tästä eteenpäin näitä kahta käsitettä, monimenetelmätutkimus ja mixed methods -tutkimus synonyymisesti. Kyrö-Ämmälän (2007, 123) mukaan käsite mixed methods ei ole Suomessa kuitenkaan vakiintunut joka johtaa siihen että suomenkielistä metodikirjallisuutta mixed methods -tutkimuksesta ei ole juurikaan saatavilla.

Laadullista ja määrällistä, kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on perinteisesti kuvattu vastakkainasettelun kautta, jolloin esimerkiksi laadullista tutkimusta kuvataan kritiikkinä määrälliselle tutkimukselle. Vastakkainasettelun ei tarvit-

se kuitenkin tarkoittaa jäykkää sitoutumista jompaankumpaan koulukuntaan, sillä esimerkiksi monissa suomalaisissa metodioppaissa huomautetaan vastakainasettelun olevan turha. (Metsämuuronen 2006, 253; Tuomi & Sarajärvi 2009, 65.) Sekä Metsämuuronen (2008, 60) että Kyrö-Ämmälä (2007, 123-124) esittävät, että koska tutkimusotteet kuitenkin eroavat voimakkaasti toisistaan, on järkevää valita jompikumpi otteista pääasialliseksi tutkimusotteeksi. Jos peruslähtökohdaksi otetaan laadullinen tutkimus, kuten tässä tapauksessa, on esimerkiksi haastatteluun mahdollista liittää pienimuotoinen kvantitatiivinen mittaus, joka toimii laadullisen raportin ryytinä ja havainnollistuksena (Metsämuuronen 2006, 254). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on tehdä laadullista tutkimusta, jossa pienellä kvantitatiivisella osiolla luodaan menetelmällistä triangulaatiota, jota Metsämuuronen kutsuu monimetodi-metelmäksi.

Laadullisen ja määrällisen tutkimusmenetelmän yhdistämisestä puhutaan usein myös menetelmällisenä triangulaationa. Triangulaatio tässä tutkimuksessa toteutui erilaisten aineistojen ja menetelmien käytöllä. Usein on esitetty, ettei yksittäisellä tutkimusmenetelmällä saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta, ja että tätä haittaa voidaan vähentää triangulaatiolla. Siinä missä yksi tutkimusmenetelmä kuvaa kohdetta vain yhdestä näkökulmasta, useammalla menetelmällä on mahdollista korjata tätä luotettavuusvirhettä. (Eskola & Suoranta 2008, 69-70.) Eri aineistoja tässä tutkimuksessa edustavat koulujen turvallisuusryhmän jäsenille toimitettu kyselylomake, auditoinnin yhteydessä muodostuneet numeeriset arviot ja nauhoitetusta keskustelusta tehdyt litteraatit. Menetelmällinen triangulaatio toteutui, kun aineistoa kerättiin sekä kyselylomakkeella että ryhmähaastattelussa. Menetelmätriangulaatiota edustaa myös aineiston sekä laadullisuus että määrällisyys. Vaikka Eskola ja Suoranta (2008, 71) esittävätkin kritiikkiä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistämisestä he toteavat, että tutkimus, jossa kyselylomakkeen avulla hahmotetaan tutkittavaa ilmiötä ja haastattelulla monipuolistetaan saatua kuvaa vaikuttaa antoisalta lähestymistavalta. Tiedon syventämisen lisäksi tässä tutkimuksessa lomakekyselyn tarkoituksena oli orientoida koulujen turvallisuustiimin jäsenet auditoinnissa käsiteltäviin teemoihin jo ennen itse arviointitilannetta.

Mixed methods -tutkimuksen tyypillisiä piirteitä

Puhtaasti kvalitatiivista tai kvantitatiivista tutkimusta vähemmän tunnettu menetelmä on siis mixed methods -tutkimus, jossa aineistoa kerätään ja analysoidaan molempien tutkimusperinteiden kautta yhdessä tutkimuksessa yhdistäen. Käsite mixed methods sai luultavasti alkunsa 1950-luvun lopulla, ja sen yleistymiseen johti muun muassa huomio siitä, että yhden tutkimusmenetelmän aiheuttamat heikkoudet saatiin neutraloitua tai jopa poistettua toisen metodin käytöllä. (Creswell 2003, 15.) Mixed methods -tutkimus nähdään usein kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimussuuntauksen rinnalla kolmantena suuntauksena (Johnson & Gray 2010, 70). Mixed methods -tutkimuksen kenttä on muuttunut dramaattisesti viimeisten kahden vuosikymmenen aikana, ja nykyään mixed methods -tutkimusta tekevien tutkijoiden joukko laajenee koko ajan (Creswell 2010, 46). Vaikka mixed methods -tutkimuksen kenttä ei ole kovin organisoitunut ja systemaattinen, sieltä on löydettävissä yleisiä kaikelle mixed methods (MM) -tutkimukselle tyypillisiä piirteitä (ks. Teddlie & Tashakkori 2010).

Ensimmäinen MM tutkimuksen yleispiirre liittyy metodologiseen eklektismiin. Se tarkoittaa, että MM -tutkimukseen valitaan ja integroidaan yhteen sopivimmat tekniikat sekä kvantitatiivisesta että kvalitatiivisesta tutkimussuuntauksesta, tarkoituksena minimoida kumpaankin yksittäin esiintyessään liittyvät heikkoudet ja tavoitteena löytää mahdollisimman hyvä vastaus tutkimuskysymykseen. MM -tutkimukseen kuuluu usein myös syklinen lähestymistapa, joka tarkoittaa, että samassa tutkimuksessa voidaan käyttää sekä deduktiivista että induktiivista logiikkaa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tekemisen voi aloittaa mistä pisteestä kehää tahansa. Siinä missä toiset aloittavat teoriasta toiset aineiston keräämisestä. Monimentelmätutkimuksen tekijä joutuu kuitenkin käymään koko kehän läpi tutkimuksen edetessä, vaikkakin järjestys vaihtelee tutkimuksesta riippuen. MM -tutkimuksissa huomio kiinnitetään tutkimuskysymykseen tai tutkimusongelmaan määritettäessä käytettäviä metodeja. Tutkimuskysymyksen keskeisyyden oli alun perin tarkoitus johtaa tutkijat hankalien tieteen filosofisten kysymysten yli ja kohti ilmiötä parhaiten palvelevaan metodin valintaa. Teddlie ja Tashakkori kannustavat kuitenkin siihen, että päätettyään tutkimuskohteensa, tutkija valikoi tutkimuskysymyksen yksityiskohtien mukaan mikä työkalu palve-

lee sitä parhaiten, kvalitatiivinen, kvantitatiivinen vai mixed methods, ei niin, että käytettävä metodi määrittää tutkimuskysymystä. (Teddle & Tashakkori 2010, 8-10.) Samaan kannustaa myös Metsämuuronen (2006, 253-254) jonka mukaan tutkimuskohteen ja -ongelman tulee tuottaa päätös siitä, miten vastausta lähdetään etsimään.

MM -tutkimukselle on esitetty kolme erilaista strategiaa. Näistä ensimmäinen kuvaa peräkkäistä tutkimusta, jossa tarkoituksena on kehittää tai laajentaa yhden metodin kautta saatuja löydöksiä toisen metodin avulla. Toisessa strategiasa tutkija tekee rinnakkais- tai samanaikaistutkimusta yhdistämällä kvalitatiivista ja kvantitatiivista aineistoa tarkoituksenaan tuottaa kokonaisvaltaista tutkimusongelman analyysia. Kolmannessa, transformatiivisessa tutkimuksessa tutkija käyttää teoreettista linssiä näkökulmana tilanteessa jossa aineisto tuotetaan sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin keinoin. (Creswell 2003, 16.) Tämä tutkimus lukeutuu toiseen strategiaan, eli samanaikaistutkimukseen, jossa aineistoa kerättiin samanaikaisesti tutkimuksen aikana ja tiedot yhdistettiin kokonaistulosten tulkinnassa.

5.2 Aineisto ja sen keruumenetelmät

Yleiskuvaus aineistosta

Laadullisen aineiston keruutapana tässä tutkimuksessa oli puolistrukturoitu ryhmäkeskustelu. Auditoinneissa vuorovaikutusta arvioinnin yhteydessä kutsuttiin myös vuorovaikutukselliseksi keskustelevalleksi opetuksiksi. Kukin auditointi kesti noin kolme tuntia, materiaalia kertyi näin ollen yhteensä noin 12 tuntia ja litteroituja liuskoja 259. On arvioitu, että tavanomaisen haastattelutunnin purkaminen vie noin kahdeksan tuntia (Grönfors 1982, 140 & Eskola 2010, 179). Kukin auditointi tuotti myös määrällistä aineistoa auditointitulosten muodossa. Lisäksi kolmesta kohteesta kerättiin e-lomake kysely, johon vastauksia tuli 12 kappaletta. Lomakekyselyn vastauksia käytetään niiden vähäisen määrän vuoksi vain täydentävässä roolissa. Yhdelle koululle lomakekyselyä ei voitu lähettää, sillä auditointi siellä oli suoritettu jo ennen kuin tämän tutkimuksen kyselylomake valmistui. Koska tarkoituksena oli käyttää kyselyä aiheeseen virittäjä-

nä ja nähdä vastaukset ennen auditointia, ei kyselyä teetetty heille enää jälkikäteen. Auditoinnit johti Laurean turvallisuuspäällikkö Tiina Ranta ja turvallisuusalan yliopettaja Soili Martikainen. Auditoinnissa arvioita annettiin kolmesta eri kategoriasta: kohteen itsearvio, viranomaisarvio sekä kohteen johdon tahtotila. Ranta ja Martikainen eivät edustaneet arvioinnissa viranomaisia, vaan suorittivat auditointeja tutkimukseen liittyen. Näin ollen viranomaisarvion sijasta he antoivat kolmannen osapuolen puolueettoman arvion. Aineisto kerättiin syksyn 2012 ja talven 2013 aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimusprosessin alkuvaiheessa kerätään runsaasti lopulta tarpeettomaksi käyvää aineistoa. Tällöin on mahdollista, että niin sanottu ”hukka-aineisto” ei näy tutkimusraportissa, mutta on voinut olla välttämätön vaihe tutkittavaan kohteeseen liittyvässä prosessissa esimerkiksi luottamuksen herättämisen välineenä (Kiviniemi 2010, 76-78.) Alun perin tarkoitukseni oli teettää kyselylomake kunkin koulun koko henkilökunnalle, jolloin aineiston koko olisi ollut suurempi ja testaaminen järkevämpää. Pitäydyin kuitenkin tästä vaihtoehdosta, ja nyt vain 12 kyselylomakevastausta näyttäytyy aineistoa täydentävänä materiaalina.

Taulukko 5. Aineiston jakautuminen.

TUTKIMUSMETODI	
kvalitatiivinen	kvantitatiivinen
Auditointitilanteen ryhmähaastattelun litteroitu aineisto	Auditointitilanteen strukturoidun osuuden arvot
Kyselylomakkeen avoimet kysymykset	Kyselylomakkeen likert-asteikon kysymykset ja väitteet

Kyselylomake aiheeseen virittäjänä

Kyselylomaketutkimuksissa uusien mittareiden kehittäminen on vaativaa ja aikaa vievää työtä, ja usein on järkevää turvautua valmiisiin, testattuihin ja hyviksi havaittuihin mittareihin. Aina tämä ei kuitenkaan ole mahdollista ja silloin on tarpeen kehittää oma mittari. Tällöin on aluksi mietittävä tarkkaan se, mitä halu-

taan mitata (Vastamäki 2010, 134-139 & Valli 2010, 104.) Aineistonkeruu onkin monesti peruuttamaton vaihe tutkimuksessa (Valli 2010, 236). Kun valmista mittaria ei ole käytettävissä tutkijan on itse operationalisoitava tutkimuksen keskeiset käsitteet mittariksi. Tällöin mittarin rakentamisen mahdollistaa vahva teorian tietämys ja yleinen lukeneisuus aiheesta, joka takaa relevantit kysymykset (Ronkainen ym. 2011, 114; Valli 2010, 104.) Kyselylomakkeen laadinta on työstä, ja sen laatimista voidaan pitää jopa taiteen muotona. Onnistuneen lomakkeen luominen edellyttää vahvaa tietämystä aiheesta. (Hirsjärvi ym. 2012, 202.)

Lomakkeella kerättyyn aineistoon liittyy aina haittoja. Ensinnäkään ei voida varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, ja onko vastaukset annettu huolellisesti ja rehellisesti. Toisekseen vastaajien väärinymmärryksiä kysymyksiin liittyen on mahdotonta kontrolloida, toisin sanoen ei voida varmuudella sanoa, että kaikki lomakkeeseen vastanneet ovat ymmärtäneet sen kysymykset täysin samalla tavalla. Toisaalta kyselylomakkeen heikkoutena voidaan pitää vastausten katoa, etenkin, jos lomake on täytettävissä esimerkiksi verkossa. (Hirsjärvi ym. 2012, 195.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeiden vastausprosentti oli hyvä, ja vain yhdeltä koulujen turvallisuustiimiin kuuluvalla henkilöltä jäi kyselylomake saamatta. Suuri vastausprosentti selittyy sillä, että tärkein kyselyyn vastaamiseen vaikutta tekijä on itse tutkimuksen aihe, ja se kuinka tärkeänä vastaaja sitä pitää (Hirsjärvi ym. 2012, 198). Koska vastaajiksi oli valikoitunut kunkin koulun turvallisuusryhmän jäsenet, on oletettavaa, että he kokevat aiheen tärkeäksi.

Kyselylomakkeiden vastaajat valitaan määrällisessä tutkimuksessa jonkin otantamenetelmän kautta jonka avulla pyritään takaaman saatujen tuloksien yleistäminen tietyssä perusjoukossa. Yleisiä otantamenetelmiä ovat yksinkertainen satunnaisotanta, systemaattinen otanta, ositettu otanta ja ryväotanta. (Valli 2010, 107-113.) Tässä tutkimuksessa otos valikoitui puhtaasti tutkimuskohteena olleiden koulujen turvallisuusryhmän jäseniin.

Kyselylomakkeessa voi olla monentyylisiä kysymyksiä: avoimia kysymyksiä, kysymyksiä joissa on valmiina vastausvaihtoehdot tai järjestysasteikkoisia väittämiä ja kysymyksiä. Mielipiteiden ja asenteiden mittaamiseen käytetään usein

Likertin asteikkoa, joita esiintyy yleisesti viisi- tai yhdeksänportaisina. Parittomuus takaa vastaajalle mahdollisuuden olla ottamatta kantaa asiaan, ja keskimäinen vaihtoehto näyttäytyy tällöin ”en osaa sanoa” -vaihtoehtona. Yleisellä viisiportaisella asteikolla, jota myös tässä tutkimuksessa käytettiin, vastausvaihtoehdot ovat usein: 1= täysin eri mieltä, 2= jokseenkin eri mieltä, 3= en osaa sanoa, 4= jokseenkin samaa mieltä ja 5= täysin samaa mieltä. Likertin asteikon heikkoudeksi voidaan lukea se, että on paljon ihmisiä jotka eivät mielellään ota lainkaan kantaa asioihin tai puolestaan käyttävät runsaasti keskimäistä vaihtoehtoa. (ks. Hirsjärvi ym. 2012, 198-201; Valli 2010, 117-119.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeella käytettiin sekä avoimia kysymyksiä että Likert-asteikon ja kyllä-ei vaihtoehtoisia väittämiä.

Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen suurin ongelma esiintyi kysymyksen kohdalla, jossa ensimmäisen kyselylomakkeen tehtävänanto kuului näin: *”Arvota seuraavat toimijat niin, että se jolla on mielestäsi eniten vastuuta turvallisuustyössä saa numeron 1 ja se jolla vastuuta on vähiten saa numeron 10.”* Tämän jälkeen vastaajalle annettiin vaihtoehdoksi kymmenen eri toimijaa. Koska ensimmäisestä aineistosta vastauksia tulkitessani huomasin kysymyksen vahvasti väärinymmärretyksi päätin lähettää uudelleen muotoillun kysymyksen uudelleen vastattavaksi vastaajille. Väärinymmärrys näyttäytyi muun muassa useana samalle arvolle arvotettuna toimijana ja kaikkien toimijoiden samalla arvolle arvottamisena. Uusi tehtävänanto kuului näin: *” Arvota seuraavat toimijat niin, että se jolla on mielestäsi ENITEN vastuuta turvallisuustyössä saa numeron 1 ja se jolla vastuuta on VÄHITEN saa numeron 11. HUOMI! Kukin toimija voi saada vain YHDEN arvon, ja kaikkia arvoja pitää käyttää kerran.”* Toiseen kertaan kysymystä lähettäessäni olin lisännyt toimijoiden listaan yhden uuden toimijan ja selkeyttänyt kysymystä. Tähän vastasi kuitenkin enää vain muutama henkilö ja näin ollen kysymyksen tuoma informaatio ei ollut tuloksia tuottavaa.

Strukturoitua ja puolistrukturoitua ryhmähaastattelua

Haastattelun tavoite on selvittää se, mitä jollakulla on mielessä. Haastattelua voidaan pitää myös keskusteluna, joka etenee usein tutkijan aloitteesta ja hänen johdattelemana. Perinteisistä kysymys-vastaus tyylistä haastatteluista on

alettu siirtyä enemmänkin keskustelunomaisiin haastatteluihin. (Eskola & Suoranta 2008, 84-85.) Haastattelun etuna voidaan pitää erityisesti sen joustavuutta, sillä haastattelijalla on esimerkiksi mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää sanamuotoja ja käydä keskustelua aiheen ympärillä haastateltavan kanssa. Joustavuus ilmenee myös siinä, että laadullisen tutkimuksen haastattelua ei useinkaan ymmärretä tietokilpailuksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73-74.)

Haastattelu on yksi käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja ja sen avulla on mahdollista saada tietoa siitä, miksi ihmiset toimivat niin kuin toimivat, mikä heidän toimintaansa ohjaa tai mitä mieltä he ovat tietyistä asioista. Haastattelua tekevän tutkijan on tarkoitus välittää totuudenmukaista kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Koska haastattelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen, on haastattelun edetessä mahdollista saada tietoja vastaus-ten taustalla olevista motiiveista. Haastattelussa ihminen nähdään merkityksiä luovana aktiivisena osapuolena, jolta on mahdollista pyytää esimerkiksi perusteluja tai lisäselvityksiä. Toisaalta, jotta haastattelutilanteessa voitaisiin aineiston keruuta jollain tavalla säädellä joustavasti, on haastattelijalla oltava taitoa ja kokemusta haastattelijan roolissa toimimisesta. On otettava myös huomioon, että haastattelun toteuttaminen vie runsaasti aikaa, ja erityisesti sen purkaminen eli litterointi on hidasta puuhaa. Haastattelu sisältää aina myös erinäisiä virhelähteitä, joita ovat muun muassa haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, haastattelijan kykenemättömyys luoda avointa ilmapiiriä tai purkaa niin sanottua onnellisuus- tai itkumuuria. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 11, 34–41.) Mitä tulee haastateltaviin, laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että ne henkilöt, joilta aineisto kerätään tietävät aiheesta mahdollisimman paljon tai omaavat kokemusta siitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85).

Ryhmähaastattelussa paikalla on samalla kertaa useita haastateltavia, ehkä jopa haastattelijoitakin. Ryhmähaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että osallistujat voivat yhdessä miettiä, muistella, herättää muistikuvia ja tätä kautta tuottaa monipuolista tietoa. Ryhmähaastattelu innostaa usein henkilöitä puhumaan aiheesta, ja näin ollen keskustelussa päästään syvemmälle, sillä ryhmässä keskusteleminen tuottaa usein ymmärryksiä, oivalluksia ja saattaa tuottaa uusia

ideoita. (Eskola & Suoranta 2008, 95.) Ryhmähaastattelussa ryhmän eduksi voidaan lukea muun muassa se, ettei vastauksia tarvitse antaa yhden henkilön muistin varassa. Toisaalta ryhmä auttaa usein myös väärinymmärrysten korjaamisessa, vaikkakin tutkimuksen kannalta negatiivisena seikkana saattaa ilmetä tietojen salailua toisin sanoen ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintuomisen välttämisenä. (Hirsjärvi ym. 2012, 211.) Rosaline Barbour (2007, 2-3) määrittelee termejä ryhmähaastattelu, fokusryhmähaastattelu ja fokusryhmäkeskustelu. Ryhmähaastattelussa sama kysymys toistetaan kaikille haastatteluun osallistujille ilman odotusta keskinäisestä keskustelusta. Fokusryhmähaastattelussa ja -keskustelussa tavoitteena on saavuttaa keskustelua ja vuorovaikutusta ryhmäläisten välille ja tavoitteena pidetäänkin laajan ymmärryksen muodostamista ryhmäläisten tutkimusaiheesta muodostamista käsityksistä. Tutkijan kannalta olennaiseen rooliin nousee kuitenkin ryhmän väliseen vuorovaikutukseen kannustaminen. Yksittäisten näkemysten ja mielipiteiden lisäksi ryhmähaastattelussa saadaan näkyville ryhmän yhteiset normit ja ihanteet, vaikka toisaalta toisistaan eroavat mielipiteet rikastuttavat aineistoa (Mäntyranta & Kaila 2008).

Ryhmähaastattelua voidaan pitää tehokkaana aineistonkeruumenetelmänä, ja ryhmässä keskustellen ryhmä saattaa toimia mielipiteitä stimuloivana tekijänä, jolloin esiin saadaan erilaisia asioita kuin yksilöhaastattelussa. (Sulkunen 1990, 264- 265). On esitetty, että jotta aineistosta nousevista tulkinnoista voisi tehdä yleistyksiä, ei haastateltavia valittaessa tarvitse tavoitella tilastollista edustavuutta vaan on suotavaa, että haastateltavat pystyisivät tuomaan tutkimusongelmaan erilaisia näkökulmia, haastateltavilla olisi suhteellisen samanlainen kokemusmaailma, he omaisivat tutkimusongelmasta tietoa ja olisivat kiinnostuneita tutkimusongelmasta itsessään (Mäntyranta & Kaila 2008; Sulkunen 1990, 272-273). Toisaalta ryhmähaastatteluun osallistuvien henkilöiden tulee olla suhteellisen homogeeninen ryhmä, sillä on tärkeää, että kaikki ymmärtävät esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet samalla tavalla. Tällöin voidaan puhua ryhmän fokusoitumisesta, jonka takaa usein yhtenevä ammattitausta tai yhteiset kokemukset. (Barbour 2007, 3; Eskola & Suoranta 2008, 96; Mäntyranta & Kaila 2008.)

Haastattelijan tehtävänä nähdään ryhmän jäsenten välisen keskustelun ohjailu (Barbour 2007, 2). Tärkeää on myös päättää etukäteen haastattelijoiden tai keskustelun vetäjien määrästä ja heidän rooleistaan. Tavoitteena tulee pitää aina avointa ja vapaata ilmapiiriä. Keskustelua dominoivaa yksittäistä henkilöä voidaan pitää ongelmana, ja myös haastattelijan tehtävänä nähdään keskustelun alkuun saattaminen. (Syrjälä & Numminen 1988, 105.) Tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelun johtamisesta vastasivat Soili Martikainen ja Tiina Ranta, oman roolinsa ollessa pieni. Keskustelun alulle laittamisen lisäksi Martikainen ja Ranta toimivat keskustelun ohjailijoina ja tarkentavien kysymysten esittäjinä.

Fokusryhmähaastatteluiden etuina voidaan pitää niiden tarjoamaa oppimistilannetta myös tutkimukseen osallistuville. Sen sijaan että etsittäisiin oikeaa vastausta, ryhmäkeskustelu tarjoaa usein mahdollisuuden oivalluksiin. (Barbour 2007, 30.) Parhaimmillaan tutkija kokee olonsa ulkopuoliseksi ryhmän antautuessa keskustelulle ja ideoinnille. Näin kävi myös tätä aineistoa kerätessä. Fokusryhmähaastattelu onkin kuvattu osuvasti jäsennellyksi salakuunteluksi (Powney 1988, Barbour 2007, 35 mukaan). Fokusryhmähaastattelu tuottaa usein monipuolista ja rikasta aineistoa, jota ei muilla menetelmillä ole mahdollista saavuttaa, ja se soveltuu erityisen hyvin kehittämistyöhön (Mäntyranta & Kaila 2008), josta tässäkin tutkimuksessa oli kyse.

Perinteisesti haastattelut jaotellaan strukturoituihin, puolistrukturoituihin, teema-haastatteluihin ja avoimiin haastatteluihin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Vaikka tämän tutkimuksen haastattelut kuvastuvat paremmin sanalla keskustelu, oli tällä keskustelulla kuitenkin auditointityökalun eteen tuoma struktuuri. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta tutkittaville ei esitetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2008, 86). Strukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitetään valmiit vastausvaihtoehdot ja kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Onkin perusteltua kuvata tutkimuksen haastatteluja dikotomisesti: auditoinnin kvantitatiivinen osa kerättiin strukturoidulla haastattelulla, joka tuotettiin keskustelun kautta päätymällä tiettyyn arvosanaan. Arvosanaan päätymistä edelsi kvalitatiivinen, keskustelelevampi osa puolistrukturoidulla haastattelulla, jolle auditointityökalu antoi pohjan. Vaikka

laadullisen aineiston tuottanut keskustelu oli hyvin vapaata ja kohteesta vaihdellen erilaista, se ei taivu teemahaastatteluksi sillä teema-alueet käytiin läpi tietyssä, auditointityökalun määräämässä järjestyksessä läpi ja kyseessä olevan aihepiiriin johdattelevat kysymykset oli valmiiksi muotoiltu.

Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto ja järjestys on siis kaikille sama, näin ollen kysymyksillä on sama merkitys kaikille. Myös vastausvaihtoehdot ovat valmiina ja haastateltavien tehtävä on valita tilannettaan parhaiten kuvaava vaihtoehto. (Eskola & Vastamäki 2010, 28.) Esimerkkinä auditointien yhteydessä koulun turvallisuusryhmälle esitettiin kohdassa 1.2 kysymys: ”*Rapportoidaanko turvallisuudesta suoraan organisaation ylimmälle johdolle?*” Tämän jälkeen auditointimateriaalista oli luettavissa kuvaukset kullekin arvosanalle yhden ja viiden välillä. Arvosanan yksi mukaan *turvallisuudesta ei raportoida johtotasolle eikä johto vaadi raportointia*, arvosanan kaksi mukaan *turvallisuusraportointia johdolle esiintyy osittain/satunnaisesti* ja arvosanan kolme mukaan *turvallisuuden raportointijärjestelmä on luotu ja se on käytössä*. Laajan aiheen ympärillä käydyn keskustelun jälkeen (jota kuvataan seuraavassa kappaleessa) kunkin koulun turvallisuusryhmä päätyi antamaan toiminnastaan itsearvion ja tulevaisuuden tahtotilan kuvausten perusteella. Myös kolmas osapuoli arvotti kohteen toimintaa asteikolla 1-5. Tämä osio näyttäytyy strukturoituna haastatteluna.

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetä, haastateltava saa vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2010, 28). Tämän tutkimuksen haastatteluissa esiintyikin siis saman aikaisesti niin strukturoitua kuin puolistrukturoitua haastattelua saman haastattelun sisällä. Kun edellä kuvattu kysymys oli esitetty, keskustelun kautta kyseessä olevalle koululle lähdettiin hakemaan kuvaavaa arvosanaa. Tällöin keskustelu aiheen ympärillä näyttäytyi puolistrukturoituna haastatteluna, sillä keskustelun teemat olivat samat, mutta kunkin kohteen käymä keskustelu hyvin eri tyylistä. Edellä esitettyyn kysymykseen ja sen ympärillä käytävään keskusteluun esimerkkinä kohteen A keskustelua joka näyttäytyy haastateltavien omin sanoin vastaamisena ja sisällön analyysiin aineistoa tuottavana:

A4: periaatteessahan meillä on järjestelmä luotu, mutta se on käytössä satunnaisesti, et mä laittasin sen takia enemmän kakkoseen meille.

A2: mä laittaisin kanssa 2.0 on aika lähellä. Onhan meillä kuitenkin ole-massa semmonen että me tiedetään hyvin tarkkaan kaikki mitkä menee sinne raportoitavien asioiden yläpuolelle. Mut et ei oo työkalua niinku.

A4: ja ehkä sekin on vielä sillain ääneen sanomatta sitten justiin. Opetta-jilla on aika hyvin tiedossa (ei saa selvää) ne pihakaatumiset ja tällaset mitkä lähtee sitten tonne (--) jatkohoitoon mut jos aatellaan sit turvalli-suuspoikkeamat joku hiiviskelee tuol käytävillä niin se on vielä aika kyllä arvannon alaista että kuka saattaa siitä ilmottaa ja kuka ei.

Varmin tapa päättää siitä, riittääkö kerätty aineisto on antaa saturaation puhua. Saturaariolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistamaan itseään niin, että uusista haastatteluista ei enää nouse esiin merkittäviä tietoja. Tausta-ajatuksena onkin, että tietty määrä aineistoa riittää tuottamaan teoreettisesti merkittävän tuloksen, joka tutkimusongelmasta ylipäänsä on mahdollista saada. On kuitenkin huomioitava, että koskaan ei voi varmuudella sanoa, etteikö uusi kohde toisi enää uutta tietoa tutkimuskysymykseen. Erityisesti kuitenkin tilan-teissa, jossa laadullisesta aineistosta haetaan samuutta, on perusteltua puhua saturaatiosta, jonka käyttö ei siis sovi kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. (Hirs-järvi ym. 2012, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 87-89.) Saturaatiosta puhuminen sopi kuitenkin tähän tutkimukseen, jossa tutkimustehtävänä oli löytää yleisim-mät peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeet. Neljännen auditoinnin yh-teydessä oli huomattavissa, että samat teemat alkoivat pyöriä keskusteluissa.

Tutkimuskohteet

Tutkimuksen aineisto koostui neljästä erilaisesta peruskoulusta. Taulukko 6 luo tarkempaa ymmärrystä koulujen ominaisuuksista. Mikäli koulun turvallisuusvas-taava on tiedossa, hänet on tummennettu turvallisuustiimin kokoonpanoista.

Taulukko 6. Tutkimuskohteet.

koulutunnus	luokka-asteet	oppilasmäärä	turvallisuusryhmän kokoonpano
A	0-9	n. 500	rehtori, 2 opettajaa ja kouluisäntä
B	0-6	n. 350	rehtori ja neljä opettajaa
C	1-6	n. 250	rehtori, turvallisuusvastaava opettaja ja kaksi muuta opettajaa
D	1-6	n. 400	rehtori, turvallisuusvastaavaopettaja ja kouluisäntä

Tutkimuskohteista hankin itse kolme, yhteen oli jo sovittu auditointi aikaisemmin. Kouluista kaksi oli mukana jo koulujen kriisejä tutkineessa kandidaatin tutkielmassani. Tulososiossa sitaattien koodaamisperusteena on ollut koulutunnus, jonka perään kunkin turvallisuusryhmän jäsenelle on määräytynyt juokseva numero. Esimerkiksi kohteessa A osallistujia kuvataan koodeilla A1, A2, A3, ja A4, vaikkakaan järjestys ei ilmennä taulukossa 6 kuvattua turvallisuusryhmän kokoonpanon esittämisyjärjestystä.

5.3 Aineiston analysointi

Kun aineisto on tuotettu, se kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Sellaisenaan aineistosta ei ole kuitenkaan järkevä lähteä etsimään tuloksia, vaan analyysin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on laajasti käytetty menetelmä laadullisen aineiston analysoinnissa. Se voidaan määritellä subjektiivisena tulkintana aineiston sisällöstä, joka tuotetaan systemaattisen luokittelun, teemoittelun ja koodausprosessin tuloksena ja joka tarjoaa tutkijalle joustavan ja käytännöllisen metodin tuottaa ja laajentaa tietoisuutta tutkimusaiheesta. (Hsieh & Shannon 2005.) Sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivis kuvaus, kuitenkin kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 103-108.)

Hsieh ja Shannon (2005) jakavat sisällönanalyysin perinteiseen, suunnattuun ja summatiiviseen analyysiin. Perinteistä sisällönanalyysiä käytetään usein silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tuotettua tieteellistä tietoa tai teorioita on rajoitetusti. Tällöin kategoriat johdetaan suoraan aineistosta. Suunnatussa sisällönanalyysissä tutkimuskysymyksiä saattaa ohjata jo olemassa oleva teoria, jonka mukaan työtä suunnataan. Jo olemassa oleva teoria ohjaa myös analysointia luoden perustat kategorioille, toisaalta analyysiluokat ja -kategoriat voidaan muodostaa myös laajentaen tai tarkentaen jo olemassa olevia teorioita. Summatiivisessa sisällönanalyysissä analyysi suoritetaan esimerkiksi kvantifioimalla aineistossa käytettyjä tiettyjä sanoja tai sisältöjä tarkoituksena ennemmin kuin tehdä päätelmiä, tutkia niiden käyttöä. Tässä lähestymistavassa tarkoituksena ei ole analysoida aineistoa sellaisenaan, vaan lähinnä lähestyä sitä yksittäisten

sanojen tai niiden suhteiden kannalta. Olennaisin ero näiden analysointitapojen välillä nähdäänkin siinä, kuinka teemoja luodaan.

Suomalaisessa metodikirjallisuudessa sisällönanalyysi jaetaan aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Vaikka auditointityökalun kortiston pääteemat näkyvät analyysissäni ja vaikuttivat sen tekovaiheeseen, en pakottanut esiin nousseita luokkia teorian, eli tässä tapauksessa auditointityökalun valmiisiin osioihin. Näin ollen analyysi toteutuikin Tuomen ja Sarajärven (2009, 95) luokittelun mukaisesti aineistolähtöisesti ja Hsiehin ja Shannonin (2005) luokittelun mukaan perinteisen sisällönanalyysin kautta, vaikkakaan taustalla vaikuttavan teorian ilmeisyyttä ei voi kieltää. Tästä esimerkkinä *sijaisten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvät kehittämistarpeet* teema, joka ei sellaisenaan esiintynyt lainkaan auditointityökalussa. Voikin siis sanoa, että auditointityökalu johti siihen, että aineistosta tuli sellainen kuin tuli, mutta analyysivaiheessa se ei enää vaikuttanut luokittelussa syntyneisiin luokkiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin puolesta puhui myös se, että esimerkiksi teorialähtöisessä sisällönanalyysissä ensimmäisenä työvaiheena olisi tullut muodostaa analyysirunko, jonka pohjalta aineistoa lähdetään lukemaan. Katson, että näin menetellessäni olisin menettänyt olennaisia kategorioita jotka nyt nousivat esiin aineistolähtöisessä analyysissä. Tuomen ja Sarajärven (2009, 95-96) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti, niin että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja ja harkittuja. Vaikka teoria johdattaa tutkimuksen aiheeseen, ei sillä periaatteessa pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksen kanssa, sillä analyysin tulee olla puhtaasti aineistolähtöistä. Perinteisessä sisällönanalyysissä vältetään käyttämästä ennakkoon luokiteltuja kategorioita, vaan pikemminkin tutkija antaa niiden nousta aineistosta (Hsieh & Shannon 2005).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) huomauttavat kuitenkin, että aineistolähtöinen sisällönanalyysi on erittäin vaikea toteuttaa, koska ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Näin ollen ajatellaan, että puhtaita, täysin objektiivisia havaintoja ei ole olemassakaan, vaan esimerkiksi käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan itsensä asettamia, ja näin ollen

vaikuttavat tuloksiin. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan on myös pystyttävä toteuttamaan analyysi aineiston ehdoilla, eikä hän näin ollen saa antaa esimerkiksi omien ennakkoluulojen tai hypoteesien vaikuttaa tulokseen. Tutkimuksen luotettavuutta lisääkin se, että tutkija tällaisessa tilanteessa kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja tiedostaa ne koko ajan analyysin edetessä. Tähän tutkimukseen vaikuttavista ennakkokäsityksistä lisää luotettavuuden yhteydessä luvussa 7.

Hsieh ja Shannon (2005) kuvaavat sisällönanalyysiin kuuluvaksi seitsemän vaihetta, jotka ovat: tutkimuskysymyksen määrittäminen, analysoitavan aineiston valinta, kategorioiden määrittäminen, koodausprosessin hahmottelu, koodausprosessin suorittaminen, luotettavuuden määrittäminen ja tulosten analysointi. Milesin ja Hubermanin (1994) mallin mukaan sisällönanalyysin suorittaminen voidaan tiivistää kolmeen vaiheeseen, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tällöin sisällönanalyysi lähtee liikkeelle aineiston alkupe-
räisilmaisujen pelkistämisestä. Ennen analyysin aloittamista on määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla joko yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus. Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa valmiista aineistosta pyritään karsimaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Tällöin pelkistäminen voi näyttäytyä joko tiivistämisenä tai osiin pilkkomisena. Jotta analyysi on vakuuttava, on tutkijan oltava tässä vaiheessa erityisen tietoinen siitä, mitä aineistoltaan haluaa kysyä. Kaikki alkaa siis tutkimustehtävän kannalta olennaisen ajatusten tunnistamisesta, jonka jälkeen esimerkiksi lauseet pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoiksi ja samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan kategoriaan joka nimetään. Analysointi jatkuu samansisältöisten alakategorioiden yhdistelemisessä ja yläkategorioiden muodostamisella. Myös yläkategoriat tulee nimetä. Pikkuhiljaa ala- ja yläkategorioiden avulla pyritään vastaamaan tutkimusongelmiin. (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 mukaan.)

Kun aineistosta on löydetty pelkistettyjä ilmauksia, on vuorossa aineiston klusterointi eli ryhmittely. Tällöin samaa asiaa tarkoittavat käsitteet tai ajatuskokonaisuudet ryhmitellään ja yhdistetään yhdeksi luokaksi joka nimetään kuvaavasti.

Klusterointi edelleen tiivistää aineistoa, ja yksittäiset tekijät sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Klusteroinnin jälkeen seuraava vaihe on aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja tämän tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia jatketaan luokkia yhdistelemällä niin kauan, kuin aineisto antaa siihen mahdollisuuksia. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastus tutkimustehtävään. Eteneminen on tapahtunut empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka prosessi on edellä kuvattu varsin säännönmukaisesti, tulee niitä pitää analyysin toteuttamisen välineiden sijaan orientoitumistavoiksi, joilla voidaan välttää tutkijan tulkinnan mielivaltaisuutta. (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärvi 2009, 101 mukaan; Tuomi & Sarajärvi 2009, 102-112.) Esimerkki tässä tutkimuksessa käytetystä aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä yhden yläluokan ja sen pääluokkaan sijoittamisen suhteen löytyy liitteeltä 4. Analyysin tekemisen vaiheet on esitettyä seuraavan kuvion 6 muodossa:



Kuvio 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

6 Peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeita

Tutor-turvallisuustoiminnan riskienarviointimallin mukaisen auditoinnin yhteydessä kertyi niin laadullista kuin määrällistäkin aineistoa. Arvioinnin pohjalta kukin kohde sai numeerisen arvion omasta itsearviostaan, johdon tahtotilasta sekä kolmannen osapuolen suorittamasta arviosta. Tämä aineisto on esitetty luvussa 6.1, josta selviää yleiskatsaus turvallisuuden tasoon. Sisällönanalyysin kautta löytyneet peruskoulujen turvallisuustyön kehittämistarpeet ovat:

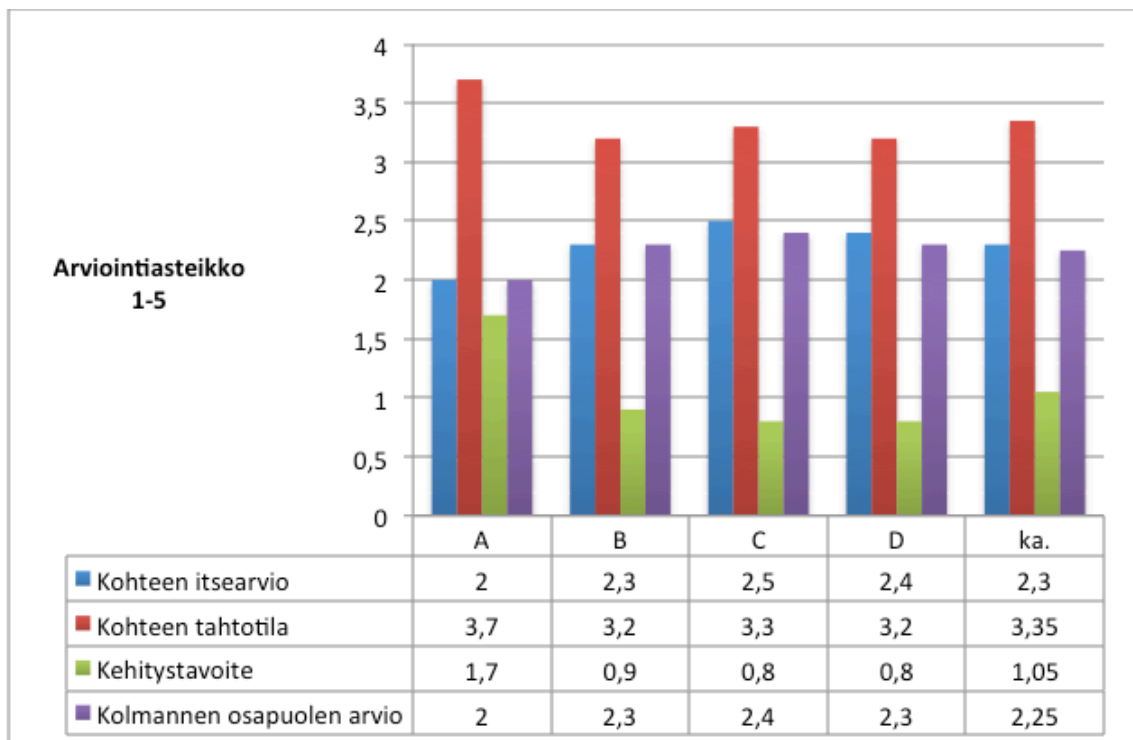
1. Dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeet
2. Arjessa tehtävään yhteisölliseen turvallisuustyöhön liittyvät kehittämistarpeet
3. Riskienhallintaan liittyvät kehittämistarpeet
4. Turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja varautumiseen liittyvät kehittämistarpeet
5. Turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvät kehittämistarpeet
6. Turvallisuusviestintään liittyvät kehittämistarpeet
7. Sijaisten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvät kehittämistarpeet

Ennen tuloksien lukemista on tärkeää tiedostaa, että koska auditointien suorittamisesta on kulunut jo aikaa, ei ole todennäköistä, että tutkituilla kouluilla on edelleen puutteita kaikissa tässä ilmenevissä seikoissa. Tutkimus paljastaa kuitenkin sen, mitkä asiat vaativat usein parannusta ennen, kuin ulkopuolinen audittoija on tehnyt niistä huomautuksia. Toisaalta on huomautettava, että aineistosta nousi esiin myös sellaisia kehittämistarpeita, joiden raportoiminen ei syystä tai toisesta tule kyseeseen tämän tutkimuksen puitteissa.

6.1 Kohteiden kokonaistulokset

Auditointi koostui kahdeksasta osa-alueesta: hallinnollinen johtaminen, toiminnalliset riskit, vaatimusten täyttyminen, dokumentaatio, kiinteistö- ja turvallisuustekniikka, koulutus, viestintä ja tulokset ja vaikutukset. Kukin osa-alue jakaantui edelleen yksittäisiin tarkentaviin kortteihin, joita kokonaisuudessaan auditoinnissa käsiteltiin 23 (ks. tarkempi kuvaus osa-alueiden sisältämistä yksittäisistä kor-

teista taulukosta 3.) Kun jokaiselle kohteelle laskettiin ensin osa-aluekohtainen keskiarvo, ja tämän jälkeen osa-alueiden keskiarvoista laskettiin keskiarvot, saatiin tietoon kohteen kokonaistulosten aritmeettinen keskiarvo. Keskiarvoja saatiin kustakin kohteesta kolme, eli keskiarvot kohteen itsearviointinille, kohteen tahtotilalle ja viranomaisarviolle (ks. lisää arvosanojen merkityksestä luvusta 3.3.1) Yhteenvedo näistä arvoista alla olevassa kuviossa 7.

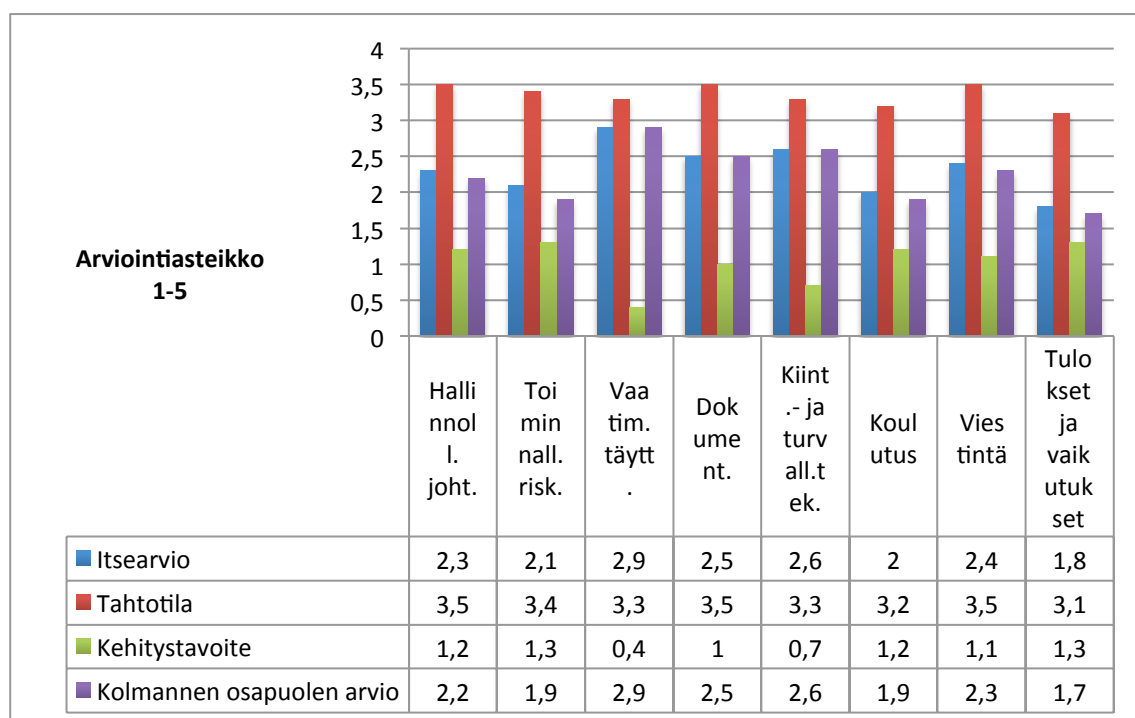


Kuvio 7. Kohteiden kokonaistulokset ja loppuarvosanat.

Ensimmäinen tärkeä huomio tarkasteltaessa kaikkien kohteiden kokonaistuloksia on se, että yksikään kohde ei ylitä kokonaistuloksissa lain tulkinnan kautta muodostettua minimirajaa, eli perustaso kolmea, vaikka yksittäiset lain edellyttämät kohdat olisikin täytetty. Kun luokittelun perusteena käytetään kolmannen osapuolen puolueetonta arviota, paraskin kohde, kohde C saavuttaa vain arvosanan 2,4. Heikoimman arvosanan saavutti kohde A kokonaisarvosanalla 2,0 joka tarkoittaa puutteellista turvallisuustasoa. Huomion arvoista on myös se, että sekä kohteen oma itsearvio, että kolmannen osapuolen tekemä arvio ovat poikkeuksetta hyvin samansuuntaisia, ja poikkeavat korkeintaan yhden desimaalin, kuitenkin niin, että kolmas osapuoli arvio turvallisuutta näissä tapauksissa kriittisemmin. Tulevaisuuden tavoitetilaansa asettaessaan kukin kohde ta-

voittelee saavuttavansa tulevaisuudessa vähintään lain vaatiman perustason kolmen. Kohde A puolestaan asettaa tavoitteensa lähemmäksi neljää, eli tavoittelee sitoutunutta turvallisuustasoa, vaikka heidän turvallisuuden lähtötasonsa on heikoin. Kohteen A asettama kolmen vuoden kehitystavoite on lähes kaksi arvoa, kun se muilla jää alle yhteen.

Kyselylomakkeella esitettiin väite: ”Uskon, että koulumme turvallisuustoiminta on lain vaatimalla tasolla.” Vastaajista 25% oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä, ja loput 75% jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Olennaista onkin ymmärtää, että auditointityökalun perustaso kolmelle kirjatut tavoitteet on muodostettu lain tulkinnan mukaan, eivätkä kaikki vaateet välttämättä sellaisenaan esiinny laeissa tai asetuksissa. Vaikka kokonaistulosten perusteella tutkimuskoulut eivät saavuta lakisääteistä perustaso kolmea, teema-alueita yksittäin tarkasteluna huomataan, että erot teema-alueiden välisissä arvoissa ovat suuret. Tarkemmat, teema-aluekohtaiset arvot näkyvät kuviossa 8 alla.



Kuvio 8. Kaikkien kohteiden yhteenlaskettujen keskiarvojen keskiarvot kustakin teema-alueesta.

Kun tutkaillaan kohteiden teema-alueiden keskiarvojen keskiarvoja huomataan, että vaikka yksikään teema-alue ei saavuta itsessään lain vaatimaa alarajaa eli

perustaso kolmea, merkittäviä teema-alueiden välisiä eroja on kuitenkin havaittavissa. Kun jälleen perusteena käytetään kolmannen osapuolen arviota, huomataan, että teema vaatimusten täyttyminen on lähimpänä perustasoa arvolla 2,9 ja näin ollen selvästi parhaiten hoidossa oleva alue koulujen turvallisuustyössä, vaikkakaan ei aivan saavuta perustaso kolmea. Seuraavaksi parhaina teema-alueina näyttäytyvät kiinteistö- ja turvallisuustekniikka arvolla 2,6 ja dokumentaatio arvolla 2,5. Selvästi heikoimmiksi teemoiksi nousevat tuloksien ja vaikutusten hyödyntäminen arvolla 1,7, turvallisuuteen liittyvä koulutus arvolla 1,9 ja toiminnallisten riskien hahmottaminen arvolla 1,9.

Myös kunkin teema-alueen kohdalla näyttää siltä, että kohteen oma itsearvio ja kolmannen osapuolen puolueeton arvio poikkeavat toisistaan vähän, nyt enimmillään kahden desimaalin verran. Kohteiden asettamista tahtotiloista ja myöhemmin luettavista tuloksista on huomattavissa, että koulut pyrkivät panostamaan tiettyihin teema-alueisiin tulevassa ehkä jopa muiden teema-alueiden kustannukselle. Esimerkiksi tulokset ja vaikutukset teema-aluetta pyritään kehittämään juuri ja juuri lain vaatimalle tasolle, arvolle 3,1. Myös koulutuksen teema-alueesta koulut tavoittelevat hieman kolmea korkeammalle, arvolle 3,2. Kolme teema-aluetta, hallinnollinen johtaminen, dokumentaatio ja viestintä nähdään puolestaan merkittävämpinä kehityskohteina, näissä kussakin tavoitellaan arvoa 3,5. Eniten kehitystavoitetta koulut asettavat toiminnallisten riskien ja tulosten ja vaikutusten teema-alueille, jolla nousua kolmen vuoden aikana pitäisi saavuttaa 1,3 arvon verran. Toiseksi eniten kehittämistavoitteita ladattiin hallinnollisen johtamisen ja koulutuksen teema-alueille, joilla kolmen vuoden aikana tulisi kehitystä saavuttaa 1,2 arvon verran. Pienimmillä toimilla selvittää vaatimusten täytymisen kehittämisessä, jossa arvoa tulee nostaa vain 0,4 verran ja kiinteistö- ja turvallisuustekniikan kehittämisessä, jossa arvoa tulee nostaa 0,7 verran.

Seuraavissa luvuissa käsitellään yksityiskohtaisemmin kunkin sisällönanalyysin kautta tuotetun kehittämistarvekokonaisuuden sisältöä.

6.2 Dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeet

Kouluissa tehtävässä turvallisuustyössä suureen rooliin nousee varautuminen ja tätä myötä suunnitelmien laatiminen ja päivittäminen. Turvallisuustyötä ohjaa monet tahot ja näiden mukana monet lait ja asiakirjat (ks. liite 1). Myös kouluilta itseltään vaaditaan useita suunnitelmia, näistä esimerkkinä pelastussuunnitelma, työsuojelun toimintaohjelma, suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi kiusaamiselta, väkivallalta ja häirinnältä sekä oppilashuollon suunnitelma sisältäen kriisisuunnitelman. Ilman selkeää kokonaiskuvaa on ilmeistä, että nämä yksittäiset asiakirjat muodostavat sirpaleisen kokonaisuuden. Tämä huoli nousi esiin myös haastatteluissa, joissa ilmeni että ongelmaksi muodostuu erinäisten yksittäisten dokumenttien hallinta niin, että sirpaleisuuden sijasta ne muodostaisivat helposti hallittavissa olevan mielekkään kokonaisuuden. Ratkaisuna tähän ollaan esitetty kaikkien turvallisuusasiakirjojen keskittämistä turvallisuuskansioon, joka itsessään kattaisi kaikki turvallisuuteen liittyvät asiakirjat niin, että sen julkinen osa olisi koko henkilöstön helposti saatavilla. (ks. tarkemmin liite 1.)

Dokumentaation sirpaleisuuden lisäksi kouluja mietityttää toimintatapa, jolla turvallisuuskokumentaation saisi tehokkaasti päivitettyä. Vain ajan tasalla olevat suunnitelmat ovat apuna tilanteessa, jossa niitä tarvitaan. Tutor auditointimalli edellyttää kohdan 4.1 perustasolla, että *organisaatio on määrittänyt vastuuhenkilön liittyen turvallisuusasioiden dokumentoimiseen*. Jotta päivittäminen saadaan hoidettua mahdollisimman tehokkaasti ja varmasti, olisikin tarpeen miettiä, vastuutetaanko päivittäminen tälle samaiselle turvallisuusasioiden dokumentoimisesta vastaavalle, vai nimetäänkö erilliselle henkilölle vastuu asiakirjojen päivittämisestä. Riippumatta siitä kuka vastuuta kantaa, olisi pyrittävä siihen, että päivittäminen tapahtuisi pikimmiten ilmenneiden muutosten jälkeen. Yleinen käytäntö lienee päivittää suunnitelmia kerran vuodessa, mutta vastuutettuna tehtävänä se olisi järkevä hoitaa heti, kun jokin asiakirjoissa ilmenevä tieto kaipa päivitystä. Erityisesti yhteystiedot on tärkeää pitää ajantasaisena.

Yleinen auditoinneissa esille noussut puute dokumentaation suhteen oli turvallisuuspoikkeamailmoitusmenettelyn puuttuminen. Yleisesti kouluissa dokumen-

toidaan esimerkiksi vakuutusyhtiöille eteenpäin menevät vahinkoilmoitukset, kuten tapaturmat, mutta se kattaa turvallisuuden kymmenestä osa-alueesta vain yhden osa-alueen, henkilövahingot. Jotta turvallisuuspoikkeamailmoitusmenetely on riittävän kattava, tulee siinä huomioida kokonaisturvallisuusajattelun mukaiset osa-alueet (ks. kuvio 2.). Haastatteluissa kävi ilmi, että kouluilla ei ole luotuna selkeää menetelmää erinäisten uhka- ja vaaratilanteiden raportointiin, eikä raportoinnin näin ollen voida sanoa olevan systemaattista. Kun raportointiin ei ole luotu selkeää järjestelmää, on ilmeisenä vaarana se, että havaittuja uhkia tai vaaratilanteita jää käsittelemättä. Vaikka kouluissa lisääntynyt paperityö koetaan usein lisätaakkana ja osaltaan jopa turhana, on selvää, että tämänkaltaisen raportoinnin tärkeys näyttäytyy erityisesti oikeudellisissa vastuissa ja suojelee rehtoria. Kun turvallisuuspoikkeama on saatettu kirjallisesti johdon tietoon, on johdolla vastuu tehdä jotain asian hoitamiseksi. Lomakekyselyssä esitettiin väite: *”Koulussamme on raportointijärjestelmä, eli rehtorin tietoon saatetaan dokumentoidusti epäkohdat esimerkiksi tunneilta ja välitunneilta.”* Tulokset ovat jokseenkin ristiriitaisia auditoinnin yhteydessä käydyn keskustelun kanssa. Auditoinnissa havaittiin, ettei yksikään kohteista ollut luonut raportointijärjestelmää, silti lomakekyselyissä neljännes vastaajista ilmoitti raportointijärjestelmän olemassaolosta.

Auditoinnin yhteydessä käydyn keskustelun perusteella kouluilla ilmeni olevan myös raportoimattomia tapaturmia, erityisesti ehkä siitä syystä, että koulut eivät olleet määritelleet raportoinnin raameja ja rajoja. Haasteena nähtiinkin yhteisten linjojen sopiminen liittyen raportointiin. Kaiken kaikkiaan tämä näyttäytyy jäsenymättömänä toimintakulttuurina liittyen uhka- ja vaaratilanteiden raportoinnin suhteen:

A2: toi on toi älyttömän vaikee asia jos tota niinku rupeis luokanopettajille tarjoomaan tommosta niin sieltä tulis niinku satoja kysymyksiä että pitääkö raportoida jos tuolla välitunnilla joku ja, ja pitääkö raportoida. Että missä se raja kulkee että mistä täällä raportoidaan? Täällä on niinku niin turvallisuusalueen niinkun alapuolen semmosia lueteltavia asioita tapahtuu niinku miljoona joka päivä. Et mihin se raja vedetään sitten mikä on oikeesti sitä?

D1: mä kattoisin edelleen että siis systeemit on olemassa turvallisuusriskeistä tai onnettomuustapahtumista, tai tapaturma tai läheltä piti tilantei-

den kohdalta, vaaratilanteitten merkkeamiset, se on sitten enemmän toimintakulttuuria että tota miten itse kukin sen sitten määrittää ja toimii sitten sen mukaan.

Se, että raameja ei olla määritelty johtaa siihen, että kukin henkilökunnan jäsen tulkitsee raportoisvastuuta omasta näkökulmastaan. Suurena haasteena onkin luoda sellainen menettely, jossa kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat noudattavat samaa menettelyä. Ilman selkeää menettelytapaa se mitä toinen opettaja pitää raportoisimen arvoisena saattaa toisen opettajan kohdalla jäädä kokonaan huomioimatta. Jälkikäteen asiaan palattua on helpompi esittää todisteita, kun turvallisuuspoikkeamailmoitusmenettelystä löytyy maininta tapahtuneesta. Raamien määrittelemine ei ole suuren työn takana, ja pohjat raportointimenetelmälle voidaan luoda opettajankokouksessa, jossa keskustellen löydetään ne periaatteet, joiden mukaan menetelmää lähdetään jalkauttamaan arkeen. Turvallisuuspoikkeamien kirjaamiseen on monia vaihtoehtoja, mutta tärkeää on, että niistä on dokumentti, sillä suusanallisesti kerrottuna todisteet jäävät hatariksi. Näin ollen käyttöön voidaan ottaa esimerkiksi koulussa luotu lomake, tai vaihtoehtoisesti ottaa menettely osaksi viikoittaista opettajankokousta, josta muistioon kirjattuna jää merkintä keskustelluista aiheista. Tämä mahdollistaa samalla koulun muun henkilökunnan tietoisuuden lisäämisen turvallisuuden tilasta ja osallistaa kaikki turvallisuusryhmän ulkopuoliset yhteisölliseen turvallisuustyöhön.

Turvallisuuspoikkeamien raportoisimen kohdalla esille nousi myös huomio siitä, että kukin koulu tulkitsee raportointivastuutaan eri näkökulmista, ja näin ollen esimerkiksi koulukohtaisesti esiintyvät uhka- ja vaaratilanteet eivät ole vertailukelpoisia kunnan sisällä:

A2: (sähköinen järjestelmä) näyttää esimerkiks sen kuinka paljon on raportoitu niitä läheltäpiti tilanteita per koulu niin siellä on osassa ei oo niinku mitään ja osassa on tosi paljon, et kyllä se niin sisäänajo vaiheessa on vielä että.

Näin ollen olisikin tärkeää, että kunnan tai opetusviraston turvallisuudesta vastaavalta elimeltä saataisiin kaikkien koulujen yhteiseen käyttöön olevat menettelyohjeet, jolloin vertailua voitaisiin tehdä myös koulujen kesken.

Dokumentaatioon liittyi myös monia yksittäisiä haasteita. Rehtorit esimerkiksi kokivat yleisesti suureksi haasteeksi turvallisuusasiakirjojen sisällön tiedottamisen riittävässä määrin koko henkilökunnalle, mukaan lukien siis poissaolijat, sijaiset ja esimerkiksi oppilashuoltoryhmän jäsenet. Tavallista onkin, että vakituiseen henkilökuntaan kuulumattomat jäävät perehdyttämättä:

C2: mut tänää vielä tästä että huomattiin, että meidän koulupsykologi on uus, ja meillä niinku oppilashuollon henkilöstö huomasi, että ei heille oo mitään turvallisuusperehdytystä ja he kiertää niinku monilla kouluilla että pitäis niinku monen koulun jutut omaksua. Tähän päätimme tarttua tänään.

Yleisenä käytäntönä kouluissa vallitsi toimintatapa, jossa lukuvuoden alussa henkilökunnalla luetutetaan turvallisuusasiakirjat ja tämän jälkeen vaaditaan kuittaus. Keskusteluissa pohdittiin kuitenkin sitä, että pelkkä kuittaus ei ole tae asiakirjojen sisäistämisestä, vaan jonkinlainen testaus asiakirjojen sisältöjen omaksumisesta voisi olla tarpeen.

Keskusteluissa ilmeni myös, että osalta kouluista puuttui selkeä turvallisuusasiakirjojen dokumentaatiomalli, joka saattoi johtaa siihen, että koulussa työskentelevillä ei kaikilla ollut tietoa, mistä oman koulun turvallisuusedokumentaation löytää, vaikka Tutor auditointimalli edellyttää kohdan 4.2 perustasolla, että ”asiakirjat ja suunnitelmat ovat helposti ja nopeasti saatavilla eikä niiden saaminen ole henkilösidonnaista.” Lomakekyselyssä esitettiin väite: ”Koulumme kaikki turvallisuusasiakirjat ja –dokumentit on koottu yhteen ja ne ovat jokaisen henkilökunnan jäsenen helposti saatavilla.” 67% vastaajista oli väitteen kanssa samaa mieltä, 33% eri mieltä.

Ilmeni myös, että koulut kokivat sopineensa paljon turvallisuuteen liittyviä vastuita, esimerkiksi vastuita tietyn riskin hoitamisesta suusanallisesti, ilman dokumentaatiota sovituista asioista. ”Meillä on hirveen paljon suullisesti sovittua asiaa. Mut et semmonen ihan kerta kaikkiaan että meillä olis manuaali siihen siten” (A4). Vaikka turvallisuusryhmä olisikin tehnyt pitkään töitä yhdessä, on tärkeää, että suulliset sopimuksen ja suunnitelmat saatetaan kirjalliseen muotoon esimerkiksi ilmeisen turvallisuustyöhön vaikuttavan avainhenkilöriskin vuoksi.

Kaiken kaikkiaan kouluilla esiintyi turvallisuuteen liittyvää dokumentaatiota, mutta se ei kattanut kaikkia turvallisuuden kymmentä osa-aluetta, olennaisena tekijänä kouluilta puuttui selkeä turvallisuuspoikkeamailmoitusmenettely ja dokumentaatio kokonaisuutena näyttäytyi sirpaleisena kokonaisuutena.

Taulukko 7. Dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto dokumentaatioon liittyvistä kehittämistarpeista					
Turvallisuusdokumentaatio koko henkilöstön helposti saataville	Selkeästi määritellyn turvallisuuspoikkeamailmoitusmenettelyn luominen	Sirpaleisen dokumentaation kehittäminen kokonaisuvaltaiseksi dokumentaatioksi.	Turvallisuusasia-kirjojen dokumentaatiomallin luominen.	Dokumentaation toteuttaminen kaikilla turvallisuuden osa-alueilla.	Varmistuminen siitä, ettei turvallisuuteen liittyviä kirjaamattomia ja sopimattomia asioita ole.

6.3 Arjessa tehtävään yhteisölliseen turvallisuustyöhön liittyvät kehittämistarpeet

Kouluissa turvallisuustyön tekemiseen on usein vastuutettu erityinen turvallisuusryhmä. Tämän turvallisuusryhmän kokoonpano vaihtelee koulukohtaisesti, mutta usein siihen kuuluu kahdesta viiteen henkilöä rehtorin lisäksi. (ks. tutkimuskoulujen turvallisuusryhmän kokoonpanot luvusta 5.2.) Tämä työtaakan jakautuminen erityiselle turvallisuusryhmällä johtaa usein siihen, että muu kouluhenkilöstö irtaantuu turvallisuuden parissa tehtävästä työstä, eikä tiedosta omaa merkittävää rooliaan yleiselle turvallisuudelle:

B3: koulumaailmassa on sillein et opettaja niinku vastaa siitä omasta luokasta ja tietenkin turvallisuudesta siinä, et välillä helposti jää sit semmonen yleinen turvallisuus, että kelle se kuuluu? Kuka siitä vastaa? Vai et mä hoidan tän mun ja se riittää?

Jotta koulun turvallisuuskulttuuri voisi kehittyä, on vastuu turvallisuudesta kuultava siis koko henkilökunnalle. Vaikka turvallisuusryhmä tekee arvokasta työtä, ei koko henkilökunnalla välttämättä ole ymmärrystä yhteisestä vastuusta. Keskusteluissa kävi ilmi, että esimerkiksi rehtorit pitivät suurena haasteena murtaa käsitystä siitä että turvallisuus ei kuuluisi riviopettajalle. Vaikka turvallisuudesta vastaa erityinen turvallisuusryhmä, olisi jokaisella henkilökunnan jäsenellä

oltava tietty perustietämys turvallisuustyön tekemisestä, sen vaateista ja sen kehittämisestä:

C3: no toi turvallisuuspolitiikka tietysti kuulostaa niinkun aika sillein hienolta sanalta mutta siis joku sen tyyppinen mä ajattelisin tahtotila vois olla että niinku sä kuvailit sitä että jokaisella niinkun aikuisilla jotka täällä on niinku töissä on niinku semmonen käsitys siitä et mitä se turvallisuusajattelu on siinä työssä.

Jotta muu henkilökunta saa riittävästi tietoa koulussa tehtävästä turvallisuustyöstä, on turvallisuusryhmän jäsenten myös aktiivisesti itse raportoitava ryhmän ulkopuolisia tekemästään työstä ja sen tilasta. Tiedonvaihdon on oltava molemminpuolista, turvallisuusryhmältä muulle henkilöstölle ja muulta henkilöstöltä turvallisuusryhmälle.

Kun ihannetapauksessa turvallisuus on vastuutettu koko henkilöstölle, on rehtoreiden mukaan henkilövaihdoksien vuoksi vastuut kuvattava niistä riippumattomiksi. Näin ollen tiettyä vastuuta ei voida nimetä yksittäiselle henkilölle, vaan vastuuttaminen on suoritettava jonkin muun, esimerkiksi tehtävänkuvauksen kautta.

C2: mmh. Sanoisin et koulun yks semmonen ongelmakohta tai ihan minikä tahansa työpaikan et henkilöstövaihdoksii tapahtuu niin paljon, ni meil on viel semmonen pyrkimys et se ei ois niinku nimetty että Hannu hoitaa jotakin, no tietysti turvallisuusvastaava nimetään, se on selvä, mutta tota ettei tota nyt vaikka että Marjaana tai Hannele hoitaa jotakin asiaa, koska seuraavana vuonna se on taas joku Liisa tai Pekka. Et sit jollain muulla tavalla pyrittäis kuvaamaan että kenen se vastuu on. Et se on niinku semmonen pysyvämpi. (nimet muutettu)

Yhtälailla kuin henkilöstövaihdokset, myös rehtorin korostunut rooli luo haasteita turvallisuustyölle. Kun turvallisuudesta vastaa erityinen turvallisuusryhmä, ja sen ylinnä koulun rehtori turvallisuusjohtajana, on ilmeistä, että toimintaa varjostaa erityinen avainhenkilöriski. Samalla kun koulut kantavat lainmuutoksen seurauksena yhä enemmän vastuuta turvallisuustyöstä (ks. luku 3.3.1) kasvaa avainhenkilöriski. Siinä missä avainhenkilöriskin välttämisenä turvallisuustyötä on tehtävä mahdollisimman yhteisöllisesti, on rehtorin työtaakkaa pyrittävä jalkauttamaan. Kohteen C rehtorin sanojen mukaan *hautausmaa on näitä kor-*

vaamattomia täynnä. Myös kohteessa B ollaan pysähtynyt pohtimaan avainhenkilöriskiä:

B3: mutta kyllähän mä yksin tiedän liikaa, ja on monta semmosta juttua jotka on vaan mun tiedossa tai mun hoidossa et mä oon nopeesti hoitanut sen enkä mä oo teitä jaksanut rasittaa asialla tai jotain, mut et se ei oo ehkä se aina niin viisain tapa.

Lomakekyselyissä esitettiin väite jonka mukaan: *"Työyhteisömme turvallisuus-toiminta on riippuvainen yhdestä tai muutamasta turvallisuuden avainhenkilöstä."* Vastaukset jakautuivat huomattavasti, niin että väitteen kanssa täysin eri mieltä oli 9%, jokseenkin eri mieltä oli 33%, kun taas jokseenkin samaa mieltä 33%. Kantaansa ei osannut ilmoittaa 25% joka tarkoittanee sitä, ettei kyseessä olevissa kohteissa olla pohdittu mahdollista avainhenkilöriskiä. Toisaalta moni kohde näkee, että tietoja ja vastuita turvallisuustyöstä on jalkautettu, kun koulussa toimii erityinen turvallisuusryhmä.

Keskusteluissa tuli ilmi, että esimerkiksi uusien lakimuutosten seuranta on rehtoreiden vastuulla, mutta huikean työtaakan alla on mahdollista, että voimaan tullut uusi laki jääkin huomaamatta. Koulun A rehtori huomauttaakin, että: *"Työverkostojen käyttäminen tällaisissa tehtävissä on liian vähäistä."* Haastatteluissa tuli myös ilmi, että yksittäiset opettajat saattavat olla tietämättömiä uusista laeista, jonka seurauksena kouluissa saatetaan sietää liikaa esimerkiksi oppilaiden välistä ja opettajiinkin kohdistuvaa väkivaltaa.

Lomakekyselyssä 92% vastaajista oli samaa mieltä väitteen kanssa, jonka mukaan *"Turvallisuus on yksi koulumme toimintaa ohjaavista arvoista ja se on kirjattu opetussuunnitelmaan tai vuosisuunnitelmaa."* Ongelmaksi saattoikin muodostua väitteen kaksiosaisuus. Valtaosalla kouluista turvallisuus oli kirjattu esimerkiksi vuosisuunnitelmaan, mutta käytännön tasolla se ei näyttäytynyt kuitenkaan koulun toimintaa ohjaavana arvona. Kun turvallisuustyö ja sen tekemisen tärkeys on aidosti onnistuttu levittämään koko henkilöstölle, on turvallisuustee- ma pyrittävä tuomaan arkeen. Turvallisuusryhmän henkilöt tekevät arvokasta ja hyvää työtä, mutta valjastaessaan yhä useammalle muulle henkilökunnan jäse-

nelle turvallisuussilmälasit on varmaa että huomioiden, riskihavaintojen, ideoiden ja osaamisen määrä kasvaa ja lisää sitä kautta koko koulun turvallisuutta.

C3: ehkä se ois musta hyvä kriteeri sitten kun on taas turvallisuuskävely meillä että ei ois sillein että ” aijaa täälläkin meillä on tää mikä tää on vahtosammutin.” Et tavallaan se ei ”aijaa” et se ois semmosta luonnollista se jokaisen niinku vastuu.

C4: se kuuluis koulun arkeen se. Siinä missä opetat sitä laskemista tai kirjottamista niin myöskin oot sisäistänyt mitä tää turvallisuus tarkoittaa. Ettei se oo niinku semmonen erillinen asia.

C2: niin että yhtä hyvin kun tiedät missä on naisten vessa niin tiedät missä on alkusammutuskalusto.

Samalla kun turvallisuustyötä tehdään osana arkea ja kaikkea toimintaa, päästään pois usein vallitsevasta ”sitten jos” ajattelusta. Tehokas koulussa tehtävä turvallisuustyö ei ole valistamista, vaan yhdessä opettelemista ja hyvien käytänteiden jakamista.

B3: ja sit se syyllistävyys pitää saada pois. Etkö sinä tiedä miten toimitaan tulipalossa, hyi sinua. Vaan että se opetetaan, opetellaan, tehdään yhdessä harjoitellaan että ei ketään syyllistetä siitä että miten sä et oo lukenut sitä.

Oppilaita ei voi laittaa kantamaan vastuuta turvallisuudesta, mutta heitä voi ja pitää osallistaa mahdollisuuksien mukaan. Tuloksien mukaan harva koulu kuitenkaan osallistaa oppilaita turvallisuusajatteluun saati hyödyntää heidän voimavarojaan ja näkökantojaan turvallisuustyössä. Vaikka turvallisuus näyttäytyy tällä hetkellä Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen läpäisevässä aihekokonaisuudessa turvallisuus ja liikenne, ei turvallisuus välttämättä näyttäydy oppilaiden arjessa. Sisäasiainministeriön (2012a, 72-73) Turvallisuus perusopetuksessa –ohjausryhmän mukaan opettajat kokevat Turvallisuus ja liikenne –aihekokonaisuuden tavoitteiden liittäminen oppiaineiden tavoitteistoon kuitenkin haasteellisenä. Turvallisuuteen liittyvää oppimateriaali on olemassa paljon, vaikkakin niiden käyttökelpoisuutta tulisi vielä arvioida. Kustantajat käyvät vilkasta keskustelua materiaalien sisällöistä niin Opetushallituksen, koulujen kuin opettajienkin kanssa, mutta turvallisuussisällöistä tulee kouluilta hyvin vähän toiveita (Sisäasiainministeriö 2012a, 39). Tämän hetkinen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmien perusteet mahdollistavat jo turvallisuuskasvatuksen toteutta-

misen oppilaitoksissa, mutta sisältöjen ja aineistojen puute vaikeuttaa kouluissa tehtävää työtä. Esimerkiksi oppikirjamuotoista ja sähköistä Internet-materiaalia opettajien vapaaseen käyttöön tulisi tuottaa. Lisäksi opettajat tarvitsevat valmiuksia opettaa näitä sisältöjä. (Sisäasiainministeriö 2012a, 11-12.)

Vaikka kouluissa järjestetään nykyään paljon myös kerhotoimintaa, ei esimerkiksi turvallisuuskerhoa ollut yhdessäkään tämän tutkimuksen kouluissa. Keskustelujen myötä esille nousi idea luokkien turvallisuusvastaavista, järjestäjän tehtävän kaltaisesta vastuusta, jolloin oppilaat aktiivisesti esimerkiksi havainnoisivat välituntipihaa, luokkaa tai käytäviä turvallisuutta ajatellen esimerkiksi dokumentoitavien chek-in listojen avulla. Oppilaiden osallistamisen periaatteet on kuitenkin sovittava tarkasti koko koulun kesken. Tärkeää on, että oppilaat saavat myönteisiä kokemuksia turvallisuudesta niin, että heidän ymmärrys turvallisuudesta ja kyky havainnoida ympäristöä kasvaa: *”Niin just tää että ei tuu sitä efektiä että heille tulisi vastuuta semmosesta mikä ei kuulu, mutta tavallaan et heille tulis taitoja toimia”* (C3.) Launosen ja Pulkisen (2004b, 18) mukaan opettaja ei voi siirtää arvoja oppilaalle puhumalla, mutta hän voi luoda sellaisen kasvu- ja oppimisympäristön, jossa oppilas tulee arvojen puhuttelemaksi. Tällaisen kasvu- ja oppimisympäristön luominen on turvallisuuskasvatuksen kannalta ensiarvoisen tärkeää.

Lindfors ja Myllö (2012, 190-195) kuvaavat OPTUKE-verkoston pilottikokeiluna toteutettua yläkoulun kahdeksasluokkalaisille suunnattua turvakurssia, jonka tavoitteena oli tuoda turvallisuus osaksi arkielämää. Kurssin tavoitteeksi asetettiin se, että oppilaat osallistuisivat aktiivisesti koulun turvallisuuskulttuurin kehittämiseen ja toisaalta saisivat valmiuksia erilaisten uhkatilanteiden varalle. Kurssin toiminta toteutettiin toiminnallisesti, yhteisöllisyyteen ja vastuullisuuteen ohjaten sekä myönteisyyttä painottaen. Sisältö rakentui seuraavien teemojen ympärille: elämänhallintataidot, hätäensiapu, laillisuuskasvatus, päihdevalistus, seksuaali- valistus, terveyskasvatus, vaaranpaikat luonnossa, vesiturvallisuus, väestönsuojelu ja väkivaltatilanteet. Kokeilun jälkeen todettiin, että ilmiölähtöinen ja toiminnallisesti toteutettu kurssi vastasi nuoren haluun opetella itselleen tärkeitä asioita. Kokeilu vahvistaa käsitystä siitä, että oppilaat voidaan ottaa mukaan oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin aktiiviseen kehittämiseen, kun se toteutetaan

heille mielekkäällä tavalla. Kokeilun jälkeisissä keskusteluissa ehdotettiin turvallisuuskasvatuksen laajentamista myös muille ikäluokille. Mahdollisuutena nähtiin esimerkiksi turvallisuuskasvatuksen teho-opetuksen järjestämistä vuosiluokilla 2, 5 ja 8, jolloin ikätason mukaisilla opeilla voisi olla ennaltaehkäisevää merkitystä lasten ja nuorten elämän vaaratilanteiden kannalta.

OPTUKE-seminaarissa puhunut Kiira Udu Virossa luennoi teemalla *Learning safety*. Turvallisuuskasvatus koululaisille Virossa käynnistyi vuonna 2006, jolloin pontimena toimi surulliset tilastot palo- ja vesikuolemista. Turvallisuuskasvatus Virossa pitää sisällään kouluttamisen ja neuvonnan lisäksi toiminnallisia leirejä. Kohderyhminä ovat 3., 6., 9., ja 12. luokkalaiset, vuosittain yhteensä 37000 lasta ja nuorta. Tavoitteena on oppilaiden tietoisuuden ja taitojen lisäämisen. Tulevaisuudessa tarkoituksena on myös kouluttaa opettajia käyttämään turvallisuusteemoja opetuksessa. Kokeilu on ollut menestys, esimerkiksi vuonna 2006 palokuolemia oli 164, vuonna 2012 enää 54. (K. Udu, luentomuistiinpanot 4.6.2013.)

Taulukko 8. Arjessa tehtävän yhteisöllisen turvallisuustyön kehittämistarpeet.

Yhteenveto arjessa tehtävän yhteisöllisen turvallisuustyön kehittämistarpeista			
Turvallisuuden tuominen mukaan arkiin toimintaan.	Turvallisuuden vakuuttaminen kaikille.	Avainhenkilöriskin tiedostaminen ja riskin pienentäminen.	Oppilaiden osallistamisen ja turvallisuuskasvatuksen tehostaminen.

6.4 Riskienhallintaan liittyvät kehittämistarpeet

Riskien tunnistaminen ja niiden hallinta on yksi olennaisimpia tekijöitä turvallisuuden rakentamisessa. Riskienhallinnan avulla voidaan systemaattisesti varautua pahimpaan ja hallita epävarmuutta toimintaympäristöissä. Riskienhallinta on luonteeltaan ennustamista, se vaatii erityisosaamista ja sen on oltava kokonaisvaltaista toimintaa. (Flink, Reiman & Hiltunen 2007, 10-11.) Sisällönanalyysin avulla rakennettujen luokitusten mukaan riskeihin liittyvä teema oli eniten keskustelua auditoinneissa herättänyt teema. Kokonaisarvioissa teema-alue toiminnalliset riskit saavutti yhden heikoimmista arvoista, ja toisaalta sille asetettiin yksi korkeimmista kehitystavoitteista. Mitä kehityskohteita riskienhallinnalle sitten löydettiin?

Lomakekyselyssä vastaajia pyydettiin tunnistamaan omaan työhönsä liittyviä riskejä. Erilaisista riskejä mainittiin 13, ja mainintoja näille riskeille kertyi 34. Eniten mainintoja kertyi seuraaville riskeille: aggressiiviset oppilaat (7), tapaturmat (4), teknisen työn riskit (4), aggressiiviset ja uhkailevat vanhemmat (4). Mainintoja kertyi myös tulipalolle, suuronnettomuudelle, välitunneille, liikkumiselle koulun ulkopuolella, äänimelulle, henkiseen kuormitukseen, taudeille, sisäilmalle ja uhkatilanteille. Kyselylomakkeella kartoitettiin myös käsitystä väitteeseen ”*Olen huolestunut oppilaiden aggressiivisesta käytöksestä.*” Huoli on ilmeinen, sillä 66% vastaajista oli väitteen kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä, kannataksa ei osannut ilmaista 17% ja jokseenkin eri mieltä oli 17% vastaajista. Oppilaiden aggressiivisuuden aiheuttamia turvattomuuden kokemuksia opettajissa tutkinut Vettenburg (2002, 35-47) toteaa, että enemmän kuin henkilökohtaiset kokemukset, yleisesti tiedossa olevat tapahtumat ja median uutisointi aiheuttaa turvattomuutta opettajissa. Toisaalta nähtiin, että oppilaiden aggressiivisuudesta aiheutuvaa turvattomuutta voidaan vähentää kollegoilta ja koulun johdolta saamalla tuella. Tutkimuksessa todettiin myös, että oppilaidensa käytöstä pelkäävä opettaja luo oppilaisiin vähemmän myönteisiä suhteita joka puolestaan johtaa oravanpyöränä oppilaiden heikkoon koulumotivaatioon ja sitä kautta antisosiaaliseen käyttäytymiseen.

Tulosten perusteella kouluilta puuttuu yhteisesti sovitut suuret linjat riskienhallintaan. Toisin sanottuna on yleistä, että riskienhallintatyötä tehdään, ilman että toimintaa ohjaa selkeät ohjeet ja tavoitteet. Näin ollen työ riskien hallitsemiseksi näyttäytyy kohteen C rehtorin sanojen mukaan *lillukanvarsissa pyörimisenä*. Kouluissa tehdään töitä riskien parissa, riskejä tunnistetaan, niitä saatetaan luokitella ja niihin pyritään puuttumaan, mutta riskejä ei käsitellä kokonaisvaltaisesti, vaan edelleen toiminta näyttäytyy sirpaleisena. Kuten kaikessa toiminnassa, ilman tavoitteiden asettelua toimintaa on vaikea ohjata ja kehittää. Tavoitteiden tärkeys voi hektisessä työssä unohtua, mutta kohteessa A kuvataan hyvin tavoitteenasettelun tärkeyttä: *”ehkä myös ajoittain muistuttelu itteemme siitä mitä niinku on suunniteltu, koska sehän tässä arjessa tuntuu jäävän helposti.”* (A4.)

Suuri riskienhallintaan liittyvä ongelma on se, että kouluilla ei ole tarvittavaa riskiosaamista. Eräässä keskustelussa tuli ilmi, että koululla ei koettu olevan kykyä

luokitella ja priorisoida riskejä. (ks. lisää riskien käsittelystä luvusta 2.2.1.) Kun riskienhallinta nähdään kehämäisenä prosessina, kuvion 3 mukaisesti, on ymmärrettävä, ettei riskienhallintatyö tule koskaan valmiiksi. Kuten kuviossa 3 todetaan, riskien arvioinnin vaiheet kulkevat kehää, mutta työ aloitetaan arvioinnin suunnittelusta, jonka jälkeen riskejä tunnistetaan, määritetään riskin suuruus ja merkittävyys jonka jälkeen valitaan toimenpiteet ja toteutetaan ne. Jotta riskienhallinnan voidaan sanoa olevan vaikuttavaa, on kaikki näistä vaiheista käytävä läpi. Kohteessa D ensimmäinen askel, eli riskien tunnistaminenkin oli tekemättä, muissa kohteissa tämä askel oli suoritettu. Riskienarvioinnin tuloksena syntyneistä riskeistä onkin seuraavaksi määritettävä riskin suuruus, joka muodostuu riskin seurauksista ja todennäköisyydestä. Toisaalta nähtiin, että riskien priorisointi on tekemättä, koska koulu automaattisesti tiedostaa, mihin riskiin on puututtava välittömästi, ja minkä hoitaminen voi odottaa. Aikaisemman teoriataustassani esittelemä riskien priorisointimenettely on helppo ja järkevä menettelytapa, jotta kohde pääsee työhön kiinni niin, että suurimmat riskit hoidetaan ensin dokumentoidusti, eikä toiminta näyttäydy näin ollen satunnaisena. (ks. taulukko 1.) Riskin merkittävyydestä riippuen toimenpiteet suhteutetaan tarpeelliseksi. Kutakin tunnistettua riskiä kohtaan on myös nimettävä vastuuhenkilö sekä suunnitelmallinen aikataulu riskin hallitsemiseksi.

C3: toi on ehkä muuten vaikeeta et koulu ei välttämättä siis koululla ei välttämättä oo semmosta riskiosaamista, et niinkun mä en tiedä pystyt-täiskö me tavallaan, tai siis sanotaan sillä tavalla että hyvin vaikee arvi, tavallaan et kuka osais tehdä niinku riskianalyysiä siitä mikä täällä ois tärkeintä.

Lähes jokaisessa kohteessa kunta on teetättänyt kaikille alueensa kouluille riskienarvioinnin. Yleisimmin se tarkoittaa kartoitusta, jossa koulu valitsee listasta ne riskit, joiden katsoo vaikuttavan omaan toimintaansa. Useassa kohteessa turvallisuustiimin jäsenet näkivät kuitenkin kuntien teettämän riskienarvioinnin sopimattomana koulukontekstiin, ja toivottiin, että riskienarviointeja yksilöllistettäisiin tarkemmin kohdeorganisaatiolla sopivaksi sen sijaan, että sama runko olisi käytössä kaikilla:

B2: kyl mulle toi 2.5 tulee kans siinä mielessä siis mul on tää sirpaleisuus sana nousee täältä mieleen ja jos mä aattelen ni ni meil on esimerkiks se

on nyt hyvä esimerkki se riskikartotus mikä tehtiin, niin se oli räätälöity kaikkii kaupungin kohteisiin, kaikki vastas samaan ja sitä ei oltu millään tavalla esimerkiks kouluille muokattu, joka sit johti siihen et siellä oli mielton määrä kysymyksiä jotka mun mielestä oli täysin absurdeja kaikista gamma säteilyistä alkaen ja semmosia sit taas aatellen että vähän räätälöimällä monta aika perinteistä uhkaa mitä kouluilla vois olla ni jäi sinänsä niinku vapaasana osan puolelle ja just se että sitä käytiin yhdessä läpi, sitä ei oo, me ei olla sitä varmaan sen tarkemmin sitten dokumentoitu mitä sitten oli pöytäkirjaan että näitä asioita käsiteltiin ja mietittiin mitä taloittain niille voidaan tehdä, mut kaupungin tasolta sieltä ei oo mitään kuulunut, että semmonen on tehty, mut vähän thats it. Se sirpaleisuus nousee multa tosta mieleen (--)

B4: ja eiks aina kun periaattees on tehty se sama dokumentti niin ne on paperit on mennyt, ne on käsitelty, sen jälkeen niistä ei oo mitään palautetta ikinä kuulunut kaupungin puolelta.

Riskikartoitusten tulosten aikaansaamat toimenpiteet näyttivät kuitenkin vaihtelevan tutkimuskohteiden välillä. Edellä kuvatussa sitaatissa nähtiin, että riskikartotus tehtiin ilman, että siitä sai palautetta, yhteenvetoa tai kehittämisideoita. Päinvastainen kokemus löytyi kohteesta C jossa riskikartoituksesta mainittiin seuraavaa:

C2: kun tää just tää pirstaleisuus on on just sitä että meillähän on niinku sähköinen järjestelmä tämmönen vaarojen arviointi systeemi, 93 kohtaa, aivan tajuton. Ja tota jos johonkin paat täpän et tässä on nyt ehkä pieni vaaran mahdollisuus niin sieltä alkaa heti tulla että onko asialle tehty jotain, se on niinku semmonen tyrmäävä.

Kunnan teettämä riskiarviointi harvoin myöskään priorisoi riskejä, eikä sen nähty kattavan riskejä kaikilta turvallisuuden osa-alueilta (ks. kokonaisturvallisuuden osa-alueet luku 2.1.2) tai ohjaavan kokonaisvaltaiseen ajatteluun. Kohteissa koettiin myös voimattomuutta riskienhallinnan suhteen, sillä yksittäinen koulu ei useinkaan yksinkertaisesti resurssien puutteen vuoksi voi tehdä turvallisuustyötä itsenäisesti, vaan kunta antaa raamit, joilla suuria linjoja rakennetaan. Koulusta itsestään on kiinni minkälaiseksi sen turvallisuusjohtaminen ja – kulttuuri muodostuu.

A4: se siinä oikeestaan on, se suoltaa ulos ne tuotteet (riskikartotus), mut se ei sitten niihin ei välttämättä pysty kaikkiin vaikuttaa täältä käsin. Joku tietojen turvallisuusasia esimerkiks, meillä ei oo mitään sanomista siihen kaupungin valitsemiin haittaohjelmien poistosysteemeihin. Joihinkin pystytään kyllä. Mut se ei myöskään tee sitä arvioo, se ei oo niin fiksua

että se arviois mitkä on niinku ne sietämättömimmistä sietämättömmät (riskit). Se kertoo vaan et, siel on siis paljon sietämätöntä (--) joo, mut se tavallaan se kone ei ole niin viisas, että se ilmoittais että nää henkilöriskit on kaikista suurimmat, tietoturvallisuus voi jäädä toiseksi.

Kaiken kaikkiaan kouluilta nähtiin puuttuvan osaamista käsitellä koulutyöhön vaikuttavia riskejä, ja tarpeellisenä nähtiin ulkopuolinen turvallisuusosaaminen. Toisaalta koulut kokivat kunnan tai kaupungin teettämän riskikartoituksen omaan kontekstiinsa usein sopimattomaksi, ja toivoivat sen muokkaamista kohteelle sopivammaksi.

Taulukko 9. Riskienhallintaan liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto riskienhallintaan liittyvistä kehittämistarpeista			
Riskiosaamisen lisääminen.	Riskienhallinnan tavoitteiden ja ohjeiden määrittäminen.	Riskienhallintatyön nivominen arkiseen työhön.	Riskikartoitusten suuntaaminen kohdeorganisaatiolle sopiviksi.

6.5 Turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja turvautumiseen liittyvät kehittämistarpeet

Turvallisuuden kehittäminen on mahdollista vain, mikäli kohde suorittaa tavoitteisiinsa peilaavaa arviointia ja mittaamista. Turvallisuustyön arviointi ja mittaaminen edelleen on mahdotonta, mikäli yleisiä tavoitteita ei olla asetettu. Yhdessäkään kohteessa turvallisuustyön tavoitteita ei oltu kirjattu ylös, vaikka kyselylomakkeella saatujen tietojen mukaan koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tai vuosisuunnitelmassa turvallisuus olikin nimetty toimintaa ohjaavaksi arvoksi kaikissa kohteissa. Edelleen ristiriitaa aiheuttaa kyselylomakkeilla saatu tulos, jonka väitteeseen *”Koulumme johto on asettanut tavoitteet turvallisuustoiminnalle”* 58% oli täysin samaa mieltä ja 42% jokseenkin samaa mieltä. Tulos selittyy sillä, että koulun turvallisuusjohto on mitä ilmeisimmin asettanut tavoitteita, mutta jättänyt ne kirjaamatta ja dokumentoimatta. Turvallisuustyön tavoitteiden ja periaatteiden auki kirjaamisen tarkoituksena on mahdollistaa oman toiminnan suuntaaminen ja kehittäminen. Kohteen A rehtorin sanoin *”meiltä puuttuu sellainen kokonaiskuva, se kokonaiskuvan puute ainakin mua itteeni häiritsee.”* Voisikin sanoa, että koulut eivät olleet onnistuneet rakentamaan turvallisuuskulttuuria (ks. lisää turvallisuuskulttuurista luvusta 3.2.2.)

Osaltaan kokonaiskuvan ja turvallisuuskulttuurin puuttuminen saattaa selittyä sillä, että koulut eivät koe omia vaikutusmahdollisuuksiaan suuriksi. Pääsyyinä voimattomuuden kokemiseen on resurssien puute. Kunta kantaa turvallisuustyössä korostuneen suurta roolia, jolloin yksittäinen koulu ei pysty tekemään kaikkea itsenäisesti:

C3: niin niin niin. Niin se menee, ei niinku niinku ei meillä oo mitään turvallisuus resurssia.

C2: ei olla kovin itsellisiä sen suhteen. Ei olla mitenkään itsellisiä sen suhteen. Et me halutaan tehdä näin ni sit tehdään.

Koulut tuntuivat kuitenkin näkevän, että vaikka rahallisia resursseja ei ole, kouluissa vallitseva korkea tahtotila ja halu kehittää turvallisuutta on kuitenkin yksi vahva ja vaikuttava resurssi jota ei saa unohtaa. Resurssiksi onkin rahan ja ajan lisäksi hyvä lukea koulun yleinen tahtotila.

Kaikkea ei voi kuitenkaan perustella resurssien puutteella. Kouluissa tehtävä omatoiminen varautuminen ei ole toteutunut kuin suunnittelun asteella. Lähes kaikissa tutkimuskohteissa omatoimisesta turvallisuuden kehittämisestä ja varautumisesta oli puhuttu, mutta käytäntöön suunnitelmia ei oltu vielä viety. Dokumentoidut turvallisuuskävelyt osallistaisivat koko työyhteisön mukaan, ja näin omaa työympäristöä opittaisiin tarkastelemaan myös turvallisuuslasien lävitse.

Suuri puute koulujen omatoimisessa varautumisessa oli se, ettei kouluissa oltu harjoiteltu sisälle suojautumista. Kyselylomakkeen mukaan vain 17% vastaajista ilmoitti, että koulussamme on harjoiteltu sisälle suojautumista toisinaan. Rehtori B mainitsi, että vaikka sisälle suojautumisen tarve onkin luultavasti poistumista tarpeellisempaa, ei tätä oltu vielä harjoiteltu. Haasteena nähtiin muun muassa sisällesuojautumisen harjoittelun perustelu oppilaille ajassa, jolloin koulusurmat ovat edelleen tuoreessa muistissa. Varteenotettavana skenaariona sisälle suojautumisen tarpeeseen esitettiin esimerkiksi kaasuonnettomuus:

A2: mehän ollaan tähän juuri menossa. Sitä paitsi tää on erittäin hyvä lähestymistapa, just se myrkkyyrekka tähän sisälle suojautumiseen, koska tää on semmonen homma mikä ei tuu helposti menee läpi (--) Meillä on

iso urakka siinä esmes oppilaille se perustella. Koska sieltä tulee ihan niinkun suoraan ne kysymykset että mitä, tarkottaaks tää sitä että joku tulee ampumaan tänne? Et ne on niinku, ne ei oo helppoja.

Myöskään ilmastoinnin sulkemista esimerkiksi kemikaalionnettomuuden varalta ei oltu harjoiteltu riittävästi. Tämä onkin tieto ja taito, joka jokaisen koulussa työskentelevän henkilökunnan jäsenen on osattava.

Heikoimmaksi osa-alueeksi Tutor-arvioinnissa nousi tulokset ja vaikutukset nimen osio. Koulut siis tekevät turvallisuustyötä, mutta eivät ole tähän mennessä löytäneet keinoja turvallisuustyönsä seurantaan tai vaikutusten mittaamiseen, osaltaan ehkä siksi, ettei turvallisuustyölle asetettuja tavoitteita ole määritelty, eikä toiminnan mittaaminen ole mahdollista ilman tavoitteisiin peilaamista. Turvallisuustyön analysointi voidaankin siis nähdä lähes olemattomana, vähintäänkin puutteellisena. Osassa kohteista turvallisuutta mitattiin kapea-alaisesti niin, että laajan turvallisuuskäsityksen mukaisesti kaikkia osa-alueita ei sisällytetty mittaamisen piiriin, yleistä oli, että teknisiä järjestelmiä seurattiin. Koulun C rehtori oli tiedostanut, että turvallisuustyön mittaaminen ei ole heidän vahvuusalueitaan, ja näki, että koulussa tehtävä turvallisuustyön arviointi tapahtuu enemmän laadullisesti keskustellen kuin mittaamalla.

Kouluissa toimivaan turvallisuusryhmään kuuluu aina turvallisuusvastaava, jonka tehtävänä on koordinoida yhdessä rehtorin kanssa koulun turvallisuustyötä ja turvallisuusjärjestelyjä. Turvallisuusvastaavan työ näyttäytyy kuitenkin osissa kohteita varsin epäkiitollisena, sillä vain yhdessä keskustelussa ilmeni, että turvallisuusvastaava saa työstään pienen kuukausittaisen korvauksen. Rehtoreilla oli kuitenkin uskomus, että työehtosopimus ei taivu siihen, että yksittäiselle opettajalle voitaisiin merkitä tuntikehykseen korvamerkittyä aikaa turvallisuuden kehittämiseksi:

C3: Tää on tietysti tota piti jo aikasemmin sanoo et se mikä mikä tuota on niinkun hankala koulussa et kun samoista niinku rahoista kamppaillaan sitten niinkun oppituntienkin kesken et tavallaan sitten niinku joutuu käymään esim. rehtori semmosta kamppailuu ittensä kanssa et laitetaanko tää tukiopetuksiin joka on niinku lain säädännöllistä toimintaa vai laiteaanko se sitten niinku turvallisuusvastaavalle lisätunniksi, joka on kui-

tenkin olenn, et tavallaan se on niinku jossakin minust todella epäreilua että

C2: tää on virkaehtosopimus asia myöskin, että ei oo niinku sellasta et siitä saisi maksaa.

C3: niin kyllä.

C2: jos siitä laittais tunnin niin se pitäis naamioida joksikin muuksi, turvallisuuskerhoksi

C3: eliä tavallaan se on sitten niinku kaupungin tason päätös sit se, mutta niinku,

C2: et mä oon ihan samaa mieltä et jos kirjastonhoitamisesta maksetaan ja tietokoneiden hoitamisesta niin tässä on yks mistä pitäis maksaa. Samoin kun joku oppilaskunnan hallituksen vetäminen. Niin niin, mut nää on niinku C3 sano kilpailevia keskenään.

Näin ollen kohteessa D opettajalle maksettava pieni korvaus turvallisuusvastaavalle on korvaus siitä työstä, jota hänen tulee tehdä oman opetusvelvollisuutensa ja siihen liittyvän työn lisäksi. Tilanne on tämän kohteen kannalta parempi kuin muilla, vaikkakaan ei siinäkään tapauksessa vielä tyydyttävä. Mikäli koulun turvallisuusvastaava voisi käyttää osan tuntikehyksestä turvallisuuden kehittämiseksi, luotaisiin turvallisuustyölle tällä paremmat edellytykset. Nyt turvallisuustyötä tehdään kaiken muun toiminnan sisällä, kaiken muun työn lisänä, eikä se näyttäytyä tehokkaana toimintana. Kaukana on ajatus, että peruskouluilla olisi oma turvallisuuspäällikkö, mutta turvallisuusvastaavan työnkuvan muuttaminen parantaisi tilannetta huomattavasti.

Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin kuvailemaan avoimessa kohdassa haasteita, joita koulun turvallisuustyön kehittämisessä kohdataan. Suurimmaksi haasteeksi nousi ajanpuute. Yhden vastauksen mukaan: *"Turvallisuustoiminta vie aikaa ja työmäärä kasvaa muutenkin koko ajan, mutta ei näy palkkauksessa."* Vastauksissa ilmeni myös, ettei turvallisuusryhmän jäsenillä ole yhteistä aikaa ja mahdollisuutta pitää kaikkia *"samalla sivulla."* Turvallisuustyön kehittämisen haasteina pidettiin myös muotoutumatonta turvallisuuskulttuuria. Esille nousi myös, että seesteisenä aikana turvallisuustyön tekemisen ja kehittämisen tärkeyttä on usein vaikea pitää jatkuvasti mielessä, ja että *"turvallisuustoiminta siirtyy helposti taka-alalle erilaisten teemajaksojen, kampanjoiden, tapahtumien yms. jälkeen joten asia pitää nostaa aika-ajoin tapetille."* Yksittäisenä vastuksena esille nousi myös turvallisuustyötä ohjaavien tahojen ja asiakirjojen suuri määrä ja tämän aiheuttama tietotulva: *"erilaisia ohjeita, suunnitelmia ja oppaita*

on liian paljon, kamppailemme tietotulvan kanssa jotta löytäisimme valmiista materiaalista juuri meille sopivan, minkä jälkeen pääsemme vasta omaksumaan ja harjoittelemaan sitä.” (kyselylomakkeen vastaus)

Kyselylomakkeessa esitettiin väite ”*Turvallisuustyötä ohjaavia asiakirjoja on aivan liikaa.*” Tämän väitteen kanssa vastaajista 8% oli jokseenkin eri mieltä, kantansa ei osannut ilmaista 42%, jokseenkin samaa mieltä oli 33% ja täysin samaa mieltä 17%.

Näyttääkin siltä, että kouluilta puuttuu turvallisuustyön tekemisen seuranta ja mittaaminen. Vaikka työtä tehdään intensiivisesti, on tärkeää aika ajoin mitata työn onnistuneisuutta ja toisaalta suunnata voimavaroja sinne, missä niitä eniten tarvitaan. Ilman mittaamista ja seurantaa työn tekeminen on hankalaa, eikä näin ollen pystytä seuraamaan, saavutetaanko asetettuja tavoitteita. Äärimmäisen tärkeää olisi myös, että kaikissa kouluissa oltaisiin harjoiteltu sisällesuojautumista.

Taulukko 10. Turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja varautumiseen liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto turvallisuuden omatoimiseen kehittämiseen ja varautumiseen liittyvistä kehittämistarpeista				
Turvallisuustyön tavoitteiden kirjaaminen.	Turvallisuuskulttuurin luominen.	Omatoimisen varautumisen lisääminen.	Sisällesuojautumisen harjoittelu.	Turvallisuustyön seurannan ja mittaamisen suunnittelu ja toteutus.

6.6 Turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvät kehittämistarpeet

Henkilökunnan turvallisuusosaamisella on merkittävä rooli koko koulun turvallisuustasoon. Turvallisuusosaamista on ylläpidettävä jatkuvalla, koko koulun henkilöstön kattavalla kouluttautumisella. Jokainen kouluttamaton henkilökunnan jäsen vähentää turvallisuutta, ja jokainen osaava työntekijä lisää sitä. (Sisäasiainministeriö 2009b.) Turvallisuuskoulutukseen liittyvä kokonaisarvosana oli kuitenkin yksi arvioinnin heikoimmista teema-alueista ja kehitystavoitteeksi

asetettu arvo yksi suurimmista. Mitä kehitystarpeita turvallisuuskoulutukseen siten löytyi?

Ensimmäinen heikkous näyttäytyi koulutuksen vähäisyytenä. Syitä koulutuksen vähäisyyteen on jälleen löydettävissä resursseista. Kohteessa B kunta on tarjonnut turvallisuuskoulutusta vain koulun johdolle, ja koska moni muu turvallisuuskoulutus on vapaaehtoista, koulutukseen ovat hakeutuneet vain halukkaat.

B3: hmmm. Kunnan tarjoama koulutus ei oo kyllä missään määrin suunnattu turvallisuuteen, ainoi että rehtorit ja vararehtorit koulutettiin tämän vuoden turvallisuuskoulutuksen tai oli semmonen turvallisuuskoulutus viime vuonna, mikä oli ihan laaja ja hyväkin ja se oli niinkun yksi, mut se liitty sitten vaan rehtoreihin (--) Ei tää oo kyl hoidettu hyvin. Siis on vaik kuin paljon opettajii tai henkilöstöä joka ei oo koskaan ollut ikinä missään turvallisuuteen liittyvässä koulutuksessa (--) en ees kehtaa prosenttimäärää mikä mielessä pyörii.

Lomakekyselyssä vastaajilta kysyttiin mielipidettä niin ammattiin valmistavassa koulutuksessa kuin työn yhteydessä annettavan turvallisuuskoulutuksen riittävyyteen. Väitteeseen ”Ammattiin valmistavassa koulutuksessani olen saanut riittävästi opetusta turvallisuusasioissa” peräti 91,6% vastaajista ilmaisi kantansa olevan täysin tai jokseenkin eri mieltä. Väitteessä ”Olen saanut riittävästi turvallisuuskoulutusta työni yhteydessä” mielipiteet jakautuivat selvemmin. 42% vastaajista oli väitteen kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä, mielipidettään ei osannut ilmaista 25% ja jokseenkin eri mieltä oli 33%. Väitteeseen ”Olen valmis hankkimaan lisäkoulutusta turvallisuuden saralta mikäli työnantaja mahdollistaa sen” kaikki vastaajista valitsivat joko vaihtoehdon jokseenkin tai täysin samaa mieltä.

Toisaalta osa kouluista on nähnyt turvallisuuskoulutuksen tarpeen niin suurena, että ovat kustantaneet sellaista itse. Koska turvallisuudelle ei kuitenkaan olla budjetoitu erillistä resurssia missään kouluissa, koulutuksiin käytettävät varat ovat pois jostain muusta, ja se tuo eteensä omia ongelmia.

C2: et asenne on ihan ilmasta, et sitä meilt löytyy, mutta tota mietin just se, oliko se 3 vai 4 päiväinen turvallisuuskoulutus missä me kolme oltiin, ni omasta pussista, koulun pussistahan se meni kokonaan. (--)

C4: mut se on sit taas jostain muusta pois (--) joka ei oo taas hyvä asia.

Ratkaisuina koulut ovat päätyneet pitämään sisäisiä osaamisen lisäämisiä, joloin esimerkiksi muutama ensiapukoulutuksen käynyt opettaja kouluttaa sisäisesti muuta henkilöstöä. Ensiapukoulutukseen liittyen esiin nousi keskustelu ja huoli esimerkiksi diabetesta sairastavien oppilaiden turvallisuudesta. Opettajat eivät saa pistää insuliinia ja tällaisen oppilaan kohdalla turvallisuudessa nähdäänkin olevan harmaa alue:

C2: ja sit on tällasii niinku mä mainitsin että meillä on tää diabetes oppilas ja tän tyyppiset lisääntyy vaan kouluissa koko ajan niin siinä on semmonen harmaa tai katvealue niinku sen tietyn oppilaan turvallisuudessa, ja siihen ei niinku ratkaisua niinkun näy muutakin että käyttäkää maalaisjärkeä. Opettajat ei saa esmes pistää insuliinipistoksia (--)

C3: se on pikkusen niinkun, siis OAJ ajaa sitä linjaa, että se ei ole koulun vastuulla, mutta niinkun kuka opettaja haluaa olla siinä tilanteessa että se jää pistämättä?

C2: se on OPH tasolla tällä hetkellä. OPH on niinkun

C3: sitä ei oo must lainsäädäntöä olemassa siitä tilanteesta

Auditointityökalun perusteella turvallisuuskoulutuksen tulisi olla suunniteltu henkilöstöryhmittäin niin, että kutakin henkilöstöryhmää koulutetaan työtehtäväkohtaisesti tunnistettujen riskien perusteella. Näin ei tulosten perusteella kuitenkaan ole. Kohteen B mukaan turvallisuuskoulutus ei näyttäydy systemaattisena, vaan rehtorin sanojen mukaan ”*et jos nyt sattuu kiinnostamaan.*” Lomakekyselyssä väitteeseen ”*Turvallisuuteen liittyvä koulutus on kartoitettu henkilökunnan keskuudessa*” 42% ei osannut vastata, 33% oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä ja 25% jokseenkin samaa mieltä. Miten kouluissa tulisi sitten toteuttaa tehokasta turvallisuuskoulutusta? Turvallisuuskoulutuksen tarve ja sisältö olisi hyvä suunnitella samalla, kun riskikartoituksesta saadut riskit on luokiteltu ja priorisoitu. Näin ollen on tärkeää, että koulutus perustuu nimenomaan tämänkaltaisen ketjun seurauksena tunnistetuille suurimmille tarpeille. Onkin siis pohdittava, onko käytettävissä olevia varoja järkevä suunnata esimerkiksi kiinteistö- ja turvallisuustekniikkaan liittyvään koulutukseen, joka tämän tutkimuksen valossa näyttäytyi kouluissa yhtenä parhaiten hoidetuista teema-alueista samalla kun riskienhallintaan liittyvät puutteet näyttäytyvät ilmeisinä. Jälleen, onko järkeä käyttää resursseja kriisiviestintään esimerkiksi alkusammutuskoulutuksen si-

jaan, jos viestinnän osa-alue näyttäytyy jo valmiiksi vahvana. Edellä kuvatut esimerkit ovat tapauskohtaisia, ja tilanteet koulukohtaisesti näyttäytyvät toisistaan voimakkaasti eroavina. Tärkeintä on kuitenkin, että koulutus suunnataan sinne, missä sitä eniten tarvitaan huomioiden myös eri henkilöstöryhmät niin, että kunkin ryhmän turvallisuuskoulutuksen erityistarpeet tunnistetaan. Rehtori tarvitsee erilaista koulutusta kuin koulunkäynninohjaaja tai siivoaja.

Ongelmana näyttäytyy myös se, että koulumaailman ammattilaisissa ei ole turvallisuuden asiantuntijoita. Kouluissa turvallisuusjohtajana näyttäytyy usein rehtori, ja tämän apuna opettajistosta valittu turvallisuusvastaava. Niin opettajien kuin rehtoreidenkaan opinnoissa turvallisuus ei näyttäydy juuri minkäänlaisessa roolissa ja se, että turvallisuusasioita ei opeteta laajassa mittakaavassa opettajankoulutuslaitoksissa, eikä niitä sisällytetä rehtorikoulutuksiinkaan luo käsityksen siitä, ettei turvallisuustyö koulussa kuulu opettajien ja rehtoreiden työnkuvaan (Waitinen 2012, 43). Kun suomalainen opettajankoulutuslaitos ei tarjoa koulutusta kouluissa tehtävään turvallisuustyöhön, eikä induktio-opetus ole edellä nähtyjen tulosten mukaan tuottanut osaamista, mistä kentälle saadaan osaavaa henkilöstöä hoitamaan koulujen turvallisuutta? Kouluihin palkattavat turvallisuuspäälliköt eivät näytä realistiselta skenaariolta, joten osaamista ja kouluttamista on kehitettävä. Waitisen (2011, 270) ehdotus oli lisätä induktio-opetusta, yllä huomaamme, että tämä ei ole toteutunut. Tutkimuskohteessa A käydyssä keskustelussa pohdittiin, voisiko yksittäinen koulu laatia esimerkiksi luokanopettajan osaamisvaateisiin tietyn turvallisuusosaamiseen liittyvän tason. Suomesta nähdäänkin puuttuvan laaja-alainen turvallisuusosaamisen ja taitotasojen määrittely sekä opettajien pätevyydestä että perusopetuksen sisällöistä. (Sisäasiainministeriö 2012a, 11).

Koulutus tulisi myös ulottaa kaikkiin niihin henkilöstöryhmiin, jotka voidaan luokitella turvallisuuden kannalta kriittisiksi henkilöstöryhmiksi. Koulussa tällaisiksi henkilöstöryhmiksi voidaan luokitella kaikki siellä työtä tekevät. Tällöin erityiseen keskiöön nousevat esimerkiksi sijaiset, joiden perehdyttämisvastuuta laininlyödään lähes poikkeuksetta. Keskustelua herättää myös esimerkiksi siivoojien ja kiinteistöhuollon henkilöstön kouluttaminen, joiden koulutus tulee omien yksiköidensä kautta. Kuitenkin vaikka perustason turvallisuuskoulutus tuleekin

eri yksiköltä, on työpaikkakohtaisesti aina rehtorin vastuulla perehdyttää jokainen työntekijä kyseisen kohteen eli koulun turvallisuuteen. (ks. Työturvallisuuslaki 738/2002.) Haaste tulee esille kohdassa, jossa esimerkiksi siivouspalvelun hoitaa kiertävät siivoojat, joilla on vastuullaan useita kouluja, eivätkä he tässä mielessä näyttäyty vakituisena henkilökunta, kuten eivät sijaisetkaan.

Toisaalta kaikista koulutuksista ja niissä käyvistä henkilöistä tulisi jäädä dokumentaatio. Se suojaa koulun johtoa tilanteessa, jossa mahdollisissa oikeudellisissa vastuissa pyydetään todistetta siitä, että henkilöstö on perehdytetty kohteen turvallisuustyöhön. Lähes kaikista kohteista puuttuikin kattava turvallisuuskoulutusrekisteri. Rekisterin luomisen ja ylläpitämisen ei tarvitse perustua hankaliin tietoteknisiin järjestelmiin, sillä riittää, että rekisteristä on todettavissa työntekijän nimen yhteydestä hänen osallistumisensa koulutuksiin, koulutuksen tiivis sisältökuvaus ja allekirjoitus.

Turvallisuusosaamiseen liittyi myös huolenaiheita. Vaikka turvallisuuskoulutusta olisikin jossain määrin käyty, ei varmuutta osaamisesta esiintynyt yhdessäkään kohteessa. Kohteessa A käytiinkin keskustelua osaamiseen liittyvästä epävarmuudesta. Koulu A oli myös tiedostanut paniikin vaikutuksen ihmisen toimintakykyyn:

A4: ne on käyty läpi ne ilmastoinnin hätäseis ja sulut, vesisulut. Mutta onko meillä mitään takuuta että ihmiset osaa oikeesti toimia?

A2: pystyykö semmosessa tilanteessa toimimaan? Jos 85% ihmisistä ei pysty kuitenkaan toimimaan kun tulee paniikki

Täyttä varmuutta mihinkään osaamiseen ei koskaan voi saavuttaa. On kuitenkin varmaa, että niin kauan kuin osaaminen aiheuttaa epäilyksiä, ei harjoittelua ole tehty tarpeeksi. Toisaalta esille tuotiin myös huomio tilanteiden vaihtelevuudesta ja siitä, ettei kaikkeen voi varautua. Kuitenkin niin kauan kuin osaaminen aiheuttaa epävarmuutta on syytä jatkaa kertaamista ja harjoittelemista, kunnes useat toistot ovat piirtyneet osaamiseksi. On kuitenkin tiedostettava ja hyväksyttävä se tosiasia, että kaikkeen ei voi varautua eikä kaikkea voi suunnitella etukäteen. Esimerkiksi onnettomuustilanteessa suureen rooliin nousee kyky soveltaa tietoja ja taitoja.

B5: täs on aina että jokainen tilanne on erilainen, että jos osaa kun lukee jonku ohjeistuksen ja ollaan harjoiteltu, meillä on niitä ollut pelastusharjoituksia, että niinku paperilla osataan ja tolla tavalla ja sitten kun tulee se tilanne, niin mistä me osataan sanoa että kaikki henkilöstöryhmät osaa toimia todellakin oikein tietyssä vaaratilanteessa tai. Korkee kriteeri.

Kyselylomakkeella selvitettiin avoimen kentän avulla vastausta kysymykseen, ”Minkälaista turvallisuuskoulutusta koulussanne tulisi järjestää?” Vastausten perusteella eniten tarvetta nähtiin olevan ensiapukoulutukselle. Tämän lisäksi koulutusta kaivattiin liittyen alkusammutukseen, kriisiviestintään, aggressiivisen vanhemman kohtaamiseen ja ennaltaehkäisevään toimintaan. Lisäksi toivottiin poliisin pitämiä koulutuksia, harjoitustilanteita, turvallisuuskävelyä ja yleistä mielen palauttamista.

Taulukko 11. Turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto turvataitoihin ja turvallisuuskoulutukseen liittyvistä kehittämistarpeista			
Koulutusrekisterin luominen ja ylläpitäminen.	Turvallisuusosajien tuominen kouluihin.	Turvallisuuskoulutuksen lisääminen.	Resurssien lisääminen.

6.7 Turvallisuusviestintään liittyvät kehittämistarpeet

Turvallisuusviestintä tutkimuskohteissa näyttäytyi vähäisenä, ja yleisesti se näyttäytyi puheessa vahvasti kriisiviestinnän synonyyminä. Näin ei kuitenkaan ole, ja ensimmäinen selkeä kehitystarve onkin ymmärtää turvallisuus- ja kriisiviestinnän eroavaisuudet. Pääsääntöisesti kriisiviestintä on suunniteltu hyvin, mutta yleinen turvallisuusviestintä ei. Koulun B turvallisuusryhmä myöntääkin, että: ”*Ei meillä mun mielestä ole edes tunnistettu nyt mitään tarpeita eikä mietitty tätä asiaa (turvallisuusviestintää).*” Auditointimateriaalin kohdan 7.1 viestintään liittyvä perustaso kolme edellyttää, että *turvallisuusviestinnän tarpeet on tunnistettu ja tärkeimmät suunnitelmat sekä ohjeet on viestitty ja saatavilla jatkuvasti tarpeiden mukaisesti / ne ovat henkilöstön ja tarvittavien sidosryhmien tiedossa.* Turvallisuussuunnitelmien ja ohjeiden viestiminen tarvittavien sidosryhmien tietoon koettiin haasteena, jopa mahdottomuutena: ”*Toihan on ihan utopiaa että ne sidosryhmät niinkun sais sen saman tiedotuksen piiriin.*” (A2.)

Olennaista onkin sidosryhmien tunnistamisen yhteydessä pohtia, mitä ovat ne tarvittavat sidosryhmät tässä kontekstissa.

Kehityskohteiksi nouseekin turvallisuusviestinnän laajentaminen ja sen tyylin muuttaminen. Ensimmäinen askel turvallisuusviestinnän kehittämisessä on sen tarpeiden tunnistaminen. Yhtälailla kuin kaikelle toiminnalle, myös turvallisuusviestinnälle tulee rakentaa raamit, ohjeet ja tavoitteet joiden mukaan toimia. Haasteeksi muodostuu kuitenkin se, että keskustelujenkin pohjalta oman koulun turvallisuutta korostavaa viestintää ei koeta tarpeelliseksi, sen ei nähdä kuuluvan suomalaiseen koulukulttuuriin.

”B5: ehkä meillä on vaan semmonen perusajatus, että täällä on niin turvallista, että ei meidän tarvii sitä missään korostaa missään että me ollaan nää asiat nää on niinku hoidossa, että USA:ssa kun siellä on sen verran epävakampaa ja kouluihin mennään lukkojen kautta ja avainkortilla niin siellä sit jotenkin niinkun huomioida ja sanoa sit sitä.”

Kansainvälisiä ammattikorkeakouluja ja niiden turvallisuusjohtamista tutkineessa tutkimuksessa tarkasteltiin maailman parhaiden korkeakoulujen verkossa toteutettavaa turvallisuusviestintää. Tutkimuksen mukaan hyvä ja tehokas turvallisuusviestintä on systemaattista, avointa, monipuolista, selkeää ja kohteen muuta organisaatioviestintää tukevaa. Turvallisuusviestinnän on myös katettava kaikki laajan turvallisuuskäsityksen osa-alueet eli oltava kokonaisvaltaista, positiivisen kannustavaa ja kaksisuuntaista. (Ranta 2010, 51-62.) Monissa keskusteluissa kävi kuitenkin ilmi, että suomalaisessa koulussa, ehkä menettelytapojen sopimisen puutteesta, kaikesta turvallisuuteen liittyvästä vaietaan ja pidetään salaisena. Koulut eivät edes kerro turvallisuuteensa positiivisesti liittyvistä teemoista.

B2: Mut se oli mielenkiintoinen kun oli siitä että se salassapito niinku tavallaan että se tavallaan turvallisuussuunnitelma on salassa pidettävää ja ajatellaan sen kautta että joku voisi saada sieltä jotain tietoa, sit jos nyt aatellaan niin kyllähän mikä tahansa tommonen mitä täs nyt on ollut näitä (--) näitä kouluampumisia esimerkiksi niin ihan seikkaperäiset tiedot ne hän saa potentiaaliset ni iltapäivälehdistä. (--) et mä en niinku ymmärrä sitä riskiä että mikä siinä on.

Toisaalta keskusteluun nousi myös hätätilanneviestintä ja se, että koska opettajilla ei ole työpuhelimia, ei luokasta välttämättä löydy puhelinta jolla hälyttää apua, jos ongelmatilanne kohdataan luokassa.

C2: tossa just meillä oli rehtorikokous viime viikolla ni käytiin tai näitä kuviteltiin näitä tilanteita että luokassa tapahtuu joku juttu ja opettajan pitäis saada hälyytetty apua niin kyl se käytännössä menee sillä tavalla että ovi auki ja oppilas menee hakemaan apua. Sen toisen aikuisen, et ei siinä kukaan ope, no omalla kännykällä tietysti voi soittaa, mut et isoissa kouluissa niin tää on paljon suurempi haaste kun tässä pienessä kompaktissa. Mut et kyllä meillä on toimintamalli siihen että jos täällä on kriisitilanne luokassa niin siitä sit lähtee kersat apua hakemaan. Mut se nyt ei oo vielä viestintää.

Barclay (2004) esittää artikkelissaan tutkimuskoulussaan kehitetystä ratkaisusta tilanteeseen, jossa esimerkiksi opettajan sairaskohtaus keskeyttää luokan arjen. Kyseisen koulun jokaisen luokan seinälle ripustettiin punainen hätäkolmio, jonka vieminen lähimmälle aikuiselle luokan ulkopuolella oli viesti hätätilanteesta toisessa luokassa. Kolmiossa on oltava selkeästi esitettynä luokka josta kolmio tuodaan ja opettajan nimi. Kyseisenlainen menettelytapa on jo käytössä myös osassa suomalaisia kouluja.

Perusopetuslaki edellyttää kouluilta oppilashuollon suunnitelmaa, johon puolestaan tulee sisällyttää kriisisuunnitelma. 1990-luvun alkupuolelta lähtien suomalaisissa kouluissa on laadittu suunnitelmia koko kouluyhteisöä järkyttävien tapahtumien varalle. Kun koululla on etukäteen sovitut toimintamallit, kriisitilanteiden hallinta helpottuu ja ihmisten ahdistus lievenee. Hyvä toimintamalli ja kriisisuunnitelma on kuin kartta, se auttaa vaikeissa tilanteissa etenemistä. (Rautava 2005.) Yllättävänä tuloksena ilmi nousi tieto, että kaikilla tutkimuskouluilla ei ollut valmista sabluunaa kriisiviestintään vaan viestintä suunnitellaan tapauskohtaisesti:

D1: no 2.5 varmaan siinä mielessä että koska tämmönen sanotaanko yksilöä kohtaava kriisitilanne tulee niin (--) siitä että toiminnasta vastaan rehtori ja rehtorin johdolla sitten mahdollisesti koulun kriisiryhmä kokoontuu ja siellä sitten sovitaan myöskin viestintään liittyvistä asioista. Eli ei oo niinku etukäteen semmosta selvää sabluunaa että kuka sitten viestittää mistäkin eteenpäin vaan menee tapauskohtaisesti.

Taulukko 12. Turvallisuusviestintään liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto turvallisuusviestintään liittyvistä kehittämistarpeista		
Turvallisuusviestinnän tarpeiden tunnistaminen.	Turvallisuusviestinnän tehostaminen.	Kriisiviestinnän mallin luominen.

6.8 Sijaisten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvät kehittämistarpeet

Kaikissa kohteissa keskustelujen yhteydessä nousi useaan otteeseen esille huoli sijaisten toiminnasta ja vaikutuksesta koulun turvallisuuteen. Sijaisiin liittyvä keskustelu ei lukeutunut sellaisenaan mihinkään yksittäisistä tema-alueista, vaan keskustelu palautui usein eri teitä sijaiskysymykseen. Riskienhallinnan jälkeen eniten sisällönanalyysin tuottamia mainintoja kertyikin juuri sijaisiin liittyvästä keskustelusta. Toinen runsaasti keskustelua herättänyt, ja kouluissa pitkälti tähän saakka ilman pohdintaa jäänyt teema oli sidosryhmät ja näiden vaikutus koulun turvallisuuteen.

Sijaisten joukkoa ja taustoja pidettiin kirjavana ja todettiin, ettei sijaisen luotettavuutta useinkaan testata. Monessa keskustelussa nousi esille, että rehtoreilla ei ollut varmaa tietämystä, voiko lyhyeen sijaisuuteen tulevalta tai kiinteistöhuoltoa tekevältä työntekijältä tarkistaa rikostaustaotteen. Lain kohta sen suhteen nähtiin epämääräisenä. Laissa todetaan, että:

Tätä lakia sovelletaan työ- ja virkasuhteessa tehtävään työhön, johon pysyväisluontoisesti ja olennaisesti kuuluu ilman huoltajan läsnäoloa tapahtuvaa alaikäisen kasvatusta, opetusta, hoitoa tai muuta huolenpitoa taikka muuta työskentelyä henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa alaikäisen kanssa. (--) Työnantajan tulee pyytää henkilöltä nähtäväksi rikosrekisterilain (770/1993) 6 §:n 2 momentissa tarkoitettu ote rikosrekisteristä, kun henkilö ensi kerran otetaan tai nimitetään sellaiseen työ- tai virkasuhteeseen, johon kuuluu 2 §:ssä tarkoitettuja tehtäviä taikka annettaessa henkilölle näitä tehtäviä ensi kerran. (--) Tätä lakia ei kuitenkaan sovelleta 1 ja 2 momentissa tarkoitettuihin tehtäviin, jotka yhden vuoden aikana yhteensä kestävät enintään kolme kuukautta. (Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 504/2002.)

Monessa tilanteessa rehtori käyttää omia sijaislistojaan, jolloin usein sijaistavat henkilöt tulevat tutuiksi. On myös yleistä, että sijainen palkataan kaupungin yl-

läpikäymisestä sijaispankista. Rehtoreilla oli vakaa käsitys siitä, että näiltä sijaispankkien kautta töihin tulevilta sijaisilta on tarkistettu rikostaustaote ennen listoille pääsemistä, mutta näinkään ei aina ollut.

Toinen olennainen seikka sijaisten taustojen lisäksi oli se, että useimmiten sijaiset eivät saa työhönsä turvallisuusperehdytystä vaikka pelastuslaki asettaa vaateet sille, eivätkä näin ollen välttämättä omaa tarvittavaa turvallisuusosaamista. Kun sijaisia tulee usein ja samana päivänä jopa useita, on tavallista, että sijaista ei perehdytetä lainkaan. Kun rehtori ei välttämättä ole sijaisen tai sijaisten paikalle tullessa itse koululla, siirtyy sijaisen vastaanottaminen usein tehtävään vastuutetulle opettajalle. Hänen vastuunsa samaan aikaan omasta luokasta johdattaa jälleen siihen, ettei perehdyttämiselle jää useinkaan aikaa. Lomakekyselyssä väitteen ”*Koulussamme huolehditaan siitä, että myös sijaiset perehdytetään turvallisuusasioihin*” kanssa 42% oli jokseenkin eri mieltä, kantaansa ei osannut ilmaista 25% ja jokseenkin samaa mieltä oli 33%. Kaikki vastaajat olivat kuitenkin jokseenkin tai täysin samaa mieltä väitteen ”*Koulun turvallisuus heikkenee, mikäli sijaisia ei perehdytetä turvallisuusasioihin*” kanssa.

Ratkaisuksi perehdyttämishaasteeseen kouluissa oli kehitetty sijaiskansio turvaamaan pikainen perehdytys. Kuitenkaan se, että sijainen käy kansion sisällön läpi ei ole varmaa, eikä varsinkaan takaa osaamista. Jotta sijaiskansiot täyttäsivät tehtävänsä, olisi niiden sisältö oltava tiiviissä muodossa niin, että sen omaksuminen ei vie kohtuuttomasti aikaa:

*C2: meidän akilleen kantapää on tietysti uudet työntekijät ja sijaiset. Et kun jos aattelis et aamulla kun tänne tulee umpi outo ihminen niin en kylä hänen kohdallaan väitä et hän tietää meidän systeemit sillä hetkellä, eikä näin voi ollakaan vaan se (--) niin, et meillä se varmaan koska täällä en ole aina itse juuri sillä hetkellä paikalla kun se sijainen tulee, tai saat-
taa olla että niitä tulee vaikka 6 samana päivänä, ja ne tulee sillein että ne ehtii just sinne luokkaan, se tapahtuis pikkusen, et siinä on just se riski että tapahtuu vähän viiveellä, niin meillä on semmoset sijaiskansiot.*

Toinen ajatus sijaisten turvallisuusosaamisen varmistamiseksi oli luokkiin sijoitettavat pysyväisohjeet. Jälleen ongelmaksi muodostuu se, että hädän hetkellä luetut ohjeet eivät auta, ne pitäisi sisäistää ennen ongelmia. Järkevimpänä rat-

kaisuna tilanteeseen näyttäytyy keskusteluissa esiin tulleen ehdotuksen sijaisen etukäteisestä turvallisuusperehdytyksestä. Useissa kaupungeissa sijaisia kouluihin välittää kunnan sijaispankki tai muu vastaava, joiden lisäksi rehtoreilla on käytössä omia sijaislistojaan. Riippumatta sijaisen kouluun saapumisen väylästä, jokaisen sijaisuuteen tulevan tulisi suorittaa ennen työhön ryhtymistä tietty turvallisuuskoulutus, jonka jälkeen hän osoittaa osaamisen ja voi työskennellä määrätyissä tehtävissä määrätyissä kouluissa. Koulutuksen ei tarvitse olla massiivinen, vaan esimerkiksi itseopiskelumateriaalin läpikäyminen ja siitä johdettujen tehtävien suorittaminen osoittaisi jonkin asteisen osaamisen. Vielä parempana vaihtoehtona näkisin vaihtoehdon, jossa kunnan sijaisia välittävä elin järjestäisi sijaisiksi haluaville peruskoulutuksen turvallisuuteen, joka mahdollistaisi sijaislistalle pääsemisen.

Myös kouluun liittyvien sidosryhmien huomioon ottaminen nousi merkittäväksi teemaksi keskusteluissa. Osa kohteista ei kuitenkaan ollut tunnistanut toimintaansa vaikuttavia sidosryhmiä, saati tiedostanut näiden kohdalta linkkiä turvallisuuteen. Lomakekyselyssä kohteet olivat kuitenkin nimenneet useita toimintaansa vaikuttavia sidosryhmiä vaikka niitä ei oltu virallisesti dokumentoitu tai pohdittu vaikutuksia. Sidosryhmiksi näyttäytyivät muun muassa: oppilaiden perheet, päiväkotit, seurankunta, lähikoulut, opetusvirasto, johtokunta, perheneuvola, lastensuojelu, nuorisotoimi, harrastetoimintaryhmät, liikuntatoimi, aamu- ja iltapäiväkerhot, iltakäyttäjät, kiinteistöpuolen henkilökunta, poliisi ja sivistystoimi. Sidosryhmien aiheuttamia riskejä ei kuitenkaan oltu otettu huomioon tarvittavassa laajuudessa. Jotta sidosryhmät voidaan ajatella huomioiduksi riittävän hyvin, tulee koululla olla esittää dokumentti, johon on tunnistettu koulun kannalta olennaiset sidosryhmät. Edelleen näistä sidosryhmistä on hyvä tiedostaa turvallisuuden kannalta kriittiset sidosryhmät. Auditointimateriaalin kohdassa 1.5 perustason kolmen saavuttaa organisaatio, joka *on tunnistanut dokumentoidusti sidosryhmänsä sekä näiden sidosryhmien tarpeet ja odotukset. Tarpeet ja vastuut ovat toimijoiden tiedossa.*

Keskustelun aikana kohteessa C käytiin tuloksellista keskustelua sidosryhmien ja sijaisten asemasta ja mahdollisista vaikutuksista koulun turvallisuuteen. Todettiin, että on mahdollista, että koulussa työskentelee henkilöitä, joita kukaan ei

sillä hetkellä tunne. Kiinteistöön liittyen nousi esille, että vakihenkilökunnalla ei välttämättä aina ole tietoisuutta kaikista talossa olevista ulkopuolisista, sillä vaatimuksista huolimatta kaikilla ei ole vaadittavia tunnisteita. Koulussa A päädyttiinkin muuttamaan toimintaa niin, että tulevaisuudessa kaikki sijaisuuteen tulevat ilmoittautuvat töihin rehtorin kautta henkilöllisyytensä todistaen, ja kiinteistöön ja sen huoltoon liittyvät työntekijät ilmoittautuvat töihin kiinteistöisännän kautta. Näin koululla on tietoisuus siitä, ketä sen käytävillä liikkuu. Ilman tällaista menettelyä uhat ovat ilmeiset, kuten selvisi kandidaatin tutkielmassani:

Rehtorin 4 koulu oli joutunut kohtaamaan varsin rajujakin kriisejä historiassaan. Päällimmäisenä rehtori nosti esille tilanteen, jossa pedofiili oli päässyt kulkemaan koulussa remonttimieheksi pukeutuneena ja houkuttelemaan oppilasta. Oppilas oli kaikeksi onneksi lähtenyt juoksemaan karkuun. Laajasti ympäri Suomea toiminut rikollinen jäi kiinni koulun valvontakameroiden tallentaman videon avulla.

Koulun A keskustelussa ilmeni hälyttävä puute: *”Mut jos aatellaan sit turvallisuuspoikkeamat joku hiiviskelee tuol käytävillä niin se on vielä aika kyllä arvonne alaista että kuka saattaa siitä ilmottaa ja kuka ei” (A4.)* Jokaisessa koulussa onkin luotava yhteiset pelisäännöt sille, että mikäli käytävällä liikkuu tuntematon henkilö, on jokaisen työntekijän vastuulla joko kysyä mitä kyseinen henkilö etsii tai ilmoittaa näkemästään viipymättä rehtorille.

Yhtenä ongelmana sidosryhmiin liittyi niiden toiminnan valvominen. Se, että tiettyjä töitä ulkoistetaan on välttämättömyys. Välttämätöntä on kuitenkin myös valvoa ja tarkistaa, että vaaditut työt on tehty ja toteutettu kuten luvattua. Ulkoistaminen ei siis mahdollista itsensä vastuusta ulkoistamista, vaan näiden palveluiden valvonta kuuluu saumattomasti turvallisuusjohdon tehtäviin. Kohteen A keskustelussa kävi ilmi, että luvattuja ja tilattuja töitä ei aina välttämättä ole tehty: *”Paperilla ne on tehty mutta käytännössä ei juurikaan.” (A2.)* Näin ollen vastuunkantaminen ulkoistettujen palveluiden teettämisestä tarkoittaa sitä, että turvallisuusjohdon on tarkistettava ja todettava, että luvattu ja tilattu työ on tosiaan tehty. Ilman omaa seurantaa, vaikutukset voivat olla ikäviä hädän tullen: *”Ja meillä on ollut niitä justiin niiden sammuttimien kanssa, et jos niitä ei ite kierrä kattomassa että onko se enää kurantti niin ei välttämättä oo” (B2.)*

Taulukko 13. Sijaisiin ja sidosryhmiin liittyvät kehittämistarpeet.

Yhteenveto sijaisten ja sidosryhmien huomioimiseen liittyvistä kehittämistarpeista			
Sijaisille vähimmäis-turvataidot ja niiden varmistaminen.	Perehdyttämisvastuun suorittaminen.	Turvallisuuden kan-nalta olennaisten si-dosryhmien tunnis-taminen dokumen-toidusti.	Sidosryhmien huomi-oiminen turvallisuus-työssä.

6.9 Lopuksi

Yhtä lailla kuin riskikartoituksen pohjalta riskejä tulee luokitella ja priorisoida, myös tämän auditoinnin tuloksia tulee priorisoida. Kohdekoulut saivat yhteenvetona parannusehdotuksia, ja kuten tuloksista huomaa, niitä kertyi suuri määrä. Jotta vastaavanlaisen menettelyn jälkeen koulu pääsee kiinni kehitystyöhön, olisi kehityskohteet hedelmällistä tiedottaa koko henkilöstölle ja tämän jälkeen lähteä suorittamaan priorisointia ja suunnitella aikataulua muutostöille. Ennen kaikkea jälleen suureen rooliin nousee tavoitteet. Kouluyhteisön on yhdessä asetettava tavoitteita lyhyelle, keskipitkälle ja pitkälle aikavälille ja niiden kautta rakennettava turvallisempaa työpaikkaa niin lapsille kuin aikuisillekin.

Jätin tuloksista tietoisesti pois kiinteistö- ja turvallisuustekniikkaan liittyvät kehittystarpeet. Yleisesti ottaen tähän kiinteistö- ja turvallisuustekniikkaan liittyvät arvot olivat hyviä, kokonaistulos auditoinnin teema-alueista toiseksi paras ja kehitystavoite vain 0,7 arvoa. Koulujen väliset erot osoittautuivat kuitenkin suuriksi, sillä kaikissa kouluissa ei työskennellyt esimerkiksi vakituista kouluisäntää, vaan koulukiinteistöön liittyvät tarpeet viestittiin edelleen kaupungin kiinteistöpalvelulle.

Vaikka turvallisuustyöhön kohdistuvia kehittystarpeita löytyi runsaasti, henkilökunta kokee työyhteisön turvalliseksi. Väitteen ”*Työyhteisömme on turvallinen*” kanssa 83% oli jokseenkin samaa mieltä ja 17% täysin samaa mieltä. Vaikka turvallisuutta koetaan, samalla nähdään, koulu tarvitsee toimenpiteitä kehittämiseksi. Väitteen ”*Koulumme tarvitsee toimenpiteitä turvallisuuden kehittämiseksi*” kanssa 75% oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä, mielipidettään ei osannut ilmaista 8% ja jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 17%. Tämä kertonee siitä, että vaikka turvallisuutta tunnetaan, samalla koetaan, ettei koulu voi koskaan tulla

valmiiksi turvallisuustyön suhteen, vaan kehittämistä tulee tehdä jatkuvasti. Turvallisuuden eteen tehtävää työtä näytetään myös arvostavan, sillä väitteen ”*Turvallisuustyötä arvostetaan koulussamme*” kanssa jokseenkin samaa mieltä oli 75% ja täysin samaa mieltä 25%.

7 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus ei tipu taivaasta, se perustuu tutkijayhteisön sosiaaliin sopimukseen siitä, mitä pidetään tieteellisenä tutkimuksena ja mitä ei (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tutkimuksen luotettavuus muodostuu monen osan summana ja ehkä parhaiten luotettavuuden voi taata läpinäkyvällä raportoinnilla tutkimuksen teon kaikista vaiheista. Tässä luvussa käsittelen aluksi yleisiä tutkimuksen tekoon vaikuttaneita tekijöitä, jonka jälkeen kuvailen käsityksiäni tämän tutkimuksen reliabiliteetista ja validiteetista, kuvaan suhdettani tutkimusaiheeseen ja lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimukseni on niin sanottu mixed methods -tutkimus, joka johtaa siihen, että luotettavuutta on pyrittävä tarkastelemaan niin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimustradition kautta. Koska laadullinen aineisto näyttäytyy kuitenkin tutkimuksessa suuremmassa roolissa, painotan sen merkitystä myös tässä tarkastelussa.

Yleistä

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itsessään nousee merkittäväksi tutkimusvälineeksi, sillä tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Suureen rooliin nouseekin se, että tutkija tiedostaa oman subjektiviteettinsa. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lähestyä monista eri lähtökohdista. Tietoteoreettisessa keskustelussa on neljä erilaista totuusteoriaa. Korrespondenssiteorian mukaan väite voi olla totta vain, jos se vastaa todellisuutta. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, jos se on yhtä pitävä tai johdonmukainen muiden tunnettujen väitteiden kanssa. Pragmaattisen totuusteorian mukaan väite on tosi, jos se toimii ja on hyödyllinen. Lopuksi konsensusukseen perustuvassa totuusteoriassa uskotaan väitteen olevan tosi, mikäli ihmiset voivat luoda yhteisymmärryksessä totuuden. Tieteellisessä tutkimuksessa olennaiseen rooliin nousee kysymys objektiivisen tiedon mahdollisuudesta. Edellä mainituista totuusteorioista vain korrespondenssiteoriassa luotetaan siihen mahdollisuuteen, että objektiivista tietoa voidaan tuottaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135-135.)

Objektiivisuuteen liittyen tutkimuksen yhteydessä on hyvä tarkastella sen havaintojen luotettavuutta ja niiden puolueettomuutta. Tällöin esimerkiksi puolueettomuuden kohdalla on pohdittava, ymmärtääkö tutkija esimerkiksi haastattelutaviansa sellaisenaan, vai suodattuuko esimerkiksi aineisto tutkijan oman kehysten läpi. Toisin sanoen, vaikuttaako tutkija itse siihen mitä hän kuulee ja havainnoi? Usein erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tiedostetaan tutkijan rooli, sillä tutkija on oman tutkimusasemansa luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Haastatteluja tehdessä luottamus nousee suureen rooliin, sillä haastattelun anti ja tulos on välittömästi riippuvainen haastattelijan ja haastattelijan välillä vallitsevasta luottamuksesta (Eskola & Suoranta 2008, 93).

Tutkimushaastatteluissa tai -keskusteluissa jokaiseen koulun turvallisuusryhmään saatiin luotua luottamuksellinen ja hyvä keskusteluyhteys. Koulut puhuivat avoimesti turvallisuudestaan ja sen puutteesta, eivätkä kokeneet tarpeelliseksi piilotella heikkouksia, päinvastoin. Koulujen itsearviointin totuudenmukaisuudesta kielii se, että itsearviot osuivat jokaisessa kohteessa erittäin lähelle kolmannen osapuolen arviota kokonaisturvallisuuden tilasta. Kaikki tutkimuskohteiksi valikoituneet koulut olivat myönteisiä auditointiin. Kaikki kohteet eivät kuitenkaan tahdo auditointia kouluihinsa, ja osa niistä kouluista joihin yhteyttä, eivät lähteneet mukaan prosessiin. Valikoituiko mukaan sitten tavallista enemmän turvallisuusorientoituneet yksiköt? Tämä saattaa vaikuttaa tuloksiin ja nostaa käsitystä turvallisuuden yleistasosta. Ne kohteet jotka kokevat tarpeelliseksi piilotella turvallisuustyönsä tuloksia, ovat luultavasti myös kohteita, joissa turvallisuustaso on heikoimmalla tasolla. Tutkimustulosten luotettavuutta lisää se, että auditointin suorittajat olivat samat kaikissa tutkimuskohteissa ja näin ollen tulosten vertailu kohteiden välillä on mahdollista. Samojen auditointien kyseessä ollessa ei tarvitse pohtia sitä, kuinka subjektiivisia tai objektiivisia arvioinnit olivat. Vaikka täyden objektiivisuuden saavuttaminen onkin mahdotonta on huomion arvoista, että nyt kaikki kohteet saivat arviot samalla objektiivisuuden, tai subjektiivisuuden tasolla.

Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tiedon yleistäminen ei onnistu yleensä yhtä mutkitta. Laadullisessa tutkimuksessa yleistämisen yhteydessä puhutaankin usein siirrettävyydestä. Siirrettävyydestä puhuttaessa

se voidaan ymmärtää tutkimuksen havaintojen soveltumisena toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen. Näin ollen yleistettävyyttä syntyy lukijan toimesta, sillä huolellisesti kuvattu ja analysoitu toimintakulttuurin muutos esimerkiksi kouluyhteisössä voi toimia myös muissa yhteisöissä vastaavanlaisen muutoksen lähtökohtana. Jotta edellä kuvattu siirrettävyys olisi mahdollista, on tutkimuksen yhteydessä tutkijan tarjottava tutkimuskohteesta riittävän tiheitä kuvia. (Eskola & Suoranta 2008, 67-68.) Vaikka tutkimusjoukkoni olikin vain neljän koulun turvallisuustiimi, voikin siis ajatella, että tutkimuskohteiden turvallisuuskulttuurista löydetty kehityskohteet saattavat asettua yllättävän hyvin moneen muuhunkin kouluyhteisöön. On kuitenkin todettava, että tämän tutkimuksen tulokset antavat vain yleisiä suuntaviivoja, jokaiseen turvallisuustasonsa kehittämistä kiinnostuneeseen kouluun tulee suorittaa oma arviointinsa. Tutkimusjoukon laajuutta olisi voinut kasvattaa ottamalla auditoitavaksi huomattavasti kohdetta C oppilasmäärältään pienemmän tai vastaavasti kohdetta A huomattavasti oppilasmäärältään suuremman koulun.

Koska sisällönanalyysiä ei voi subjektiivisuutensa vuoksi rinnastaa esimerkiksi määrällisen tutkimuksen tuottamiin analyysihin, on tutkijan kiinnitettävä erityistä huomiota, jotta tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida. Hsieh ja Shannonin (2005) mukaan erityisesti perinteisessä sisällönanalyysissä on vaarana, että tutkija epäonnistuu luomaan kokonaisvaltaisen ymmärryksen aineistoonsa, ja tätä myöten epäonnistuu luomaan kategoriat. Tämä voi puolestaan johtaa siihen, että löydökset eivät kattavasti edusta aineistoa. Välttääkseni tätä luotettavuusongelmaa esitän tuloksien yhteydessä paljon sitaatteja ja toisaalta liitteellä 4 on avattu yhden dokumentaatioon liittyvät kehittämistarpeen löytymiseen käytetty analyysiprosessi.

Reliabiliteetti ja validiteetti

Perinteisesti määrällisen tutkimuksen luotettavuutta kuvataan termien validiteetti ja reliabiliteetti keinoin. Validiteetti kuvaa sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä mitä on luvattu. Hirsjävän ja Hurmeen (2011, 186) mukaan tutkimuksen ennustevalidius tarkoittaa sitä, että yhdestä tutkimuskerrasta pystytään ennustamaan myöhempien tutkimuskertojen tulos. Tämän tutkimuksen kannalta tutkimustu-

loksen toistettavuus ja ennustettavuus ei ole järkevä validiuden mittari, sillä auditoinnin luonteesta johtuen tarkoituksena on, että ensimmäisen mittaamiskerran jälkeen kohde ryhtyy kehittämistoimenpiteisiin. Tarkoituksena siis itsessään on, että tutkimustulos ei pysy samana mittauskerojen välillä. Reliabiliteetti puolestaan kuvaa sitä, onko tutkimuksessa saatu tulos toistettavissa, (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 137-139) ja toisaalta tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2012, 231). Koska tutkimukseni aineisto koostuu sekä laadullisesta että määrällisestä osuudesta, on luotettavuutta käsiteltävä molemmista lähtökohdista. Laadullisessa tutkimuksessa näitä käsitteitä on kuitenkin kritisoitu, koska on nähty, että ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen piirissä onkin ehdotettu validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden hylkäämistä arvioitaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Vakiintuneita termejä kuvaamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei olla kuitenkaan löydetty. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 137-139.) Vaihtoehtoisia validiteettia kuvaavia termejä ovat muun muassa arvioitavuus, seurattavuus, uskottavuus, vakuuttavuus, perusteltavuus, luotettavuus, käyttövarmuus ja vahvistettavuus (Ronkainen ym. 2011, 135). Vaikka laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa valmista kaavaa tai ohjetta, on huomattava, että tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena niin, että sen sisäinen koherenssi painottuu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Reliabiliteetin ja validiuden totuttujen muotojen hylkääminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että laadullista tutkimusta voisi tehdä miten tahansa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 188-189). Laadullisenkin tutkimuksen piirissä on tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä voitava arvioida. Luotettavuutta voidaankin lisätä erityisesti tarkalla selostuksella tutkimuksen toteutuksesta. Hirsjärven ym. (2012, 323-333) mukaan tutkimusmenetelmien yhteiskäyttö, eli triangulaatio lisää tutkimuksen validiutta. Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä, eli hyödyntämällä triangulaatiota. Tuomi ja Sarajärven (2009, 143-144) mukaan triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisten erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähtöisen tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaatiota käytettäessä tutkijan on kuitenkin tiedostettava sekä sen mahdollisuudet että rajoitukset. Triangulaatiota on puolusteltu vetoamalla sii-

hen, että sen avulla tutkimukseen tuodaan leveyttä ja syvyyttä. Tässä tutkimuksessa triangulaatiota toteutettiin niin aineisto- kuin mentelmäpuolellakin.

Reliaabeliutta laadullisessa tutkimuksessa pystyy vahvistamaan esimerkiksi kahta analysoijaa tai luokittelijaa käyttämällä. Vaikka täyttä intersubjektivisuutta ei voida saavuttaa, on mahdollista, että kahden arvioijan keskustelemalla tuotetut luokitukset luo objektiivisempia tuloksia kuin yhden tutkijan tekemänä. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 186.) Tällaiseen menettelyyn ei tämän tutkimuksen tiimoilla ollut kuitenkaan mahdollisuutta, ja tuloksia tulkitessa onkin tiedostettava yhden analysoijan aiheuttama epävarmuus. Hirsjärvi ja Hurme (emt.) toteavatkin, että tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten tiettyihin luokituksiin on päädytty. Tällöin reliaabelius koskeekin sitä, kuinka luotettava tutkijan tuottama analyysi materiaalista on, ja että onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko haastattelun litteroitu oikein ja niin edelleen. Tehdäkseni analysointiprosessia läpinäkyvämmäksi liitteellä 4 on nähtävissä se prosessi, jolla dokumentaatioon liittyvä yksittäinen kehittämistarve saatiin muodostettua aineistolähtöisen sisällön analyysin kautta.

Tutkijan suhde tutkimusaiheeseen

Kiviniemen (2010, 81) mukaan laadullisen tutkimuksen tutkimusasetelman avoimuuden ja prosessiluonteen korostaminen antaa oman sävynsä tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Eskolan ja Suorannan (2008, 17) mukaan tutkijan on tuotava esille ja määritettävä selkeästi se, millaisen tutkimusasetelman tutkimukselleen on luonut. Tämä liittyy kysymykseen laadullisen tutkimuksen mahdollisuudesta objektiivisuuteen. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus on aina mukana, on tunnistettava ne tekijät, jotka saattavat horjuttaa objektiivisuutta. Objektiivisuus syntyykin siis vain oman subjektiivisuuden tunnistamisesta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusasetelmaan kuului olennaisesti tutkijan etukäteinen käsitys kouluissa tehtävässä turvallisuustyössä ilmenevistä puutteista. Vaikka tätä voidaan pitää tutkimuskohteestani muodostettuna ennakkoletuksena, ja ne on otettava huomioon tutkimuksellisinä esioletuksina (Eskola

& Suoranta 2008, 20) en kuitenkaan muodostanut näistä ennakkokäsityksistäni pitäviä tutkimuskysymyksen vastaavia etukäteishypoteeseja. Toisin sanoen vaikka tutkimusta ohjaava etukäteishypoteesi oli se, että kouluissa on turvallisuustyön kehittämistarpeita, varsinainen tulos muotoutui vasta aineiston analysoinnin yhteydessä.

Tutkimuksen suuri henkilökohtainen merkitys puskee uskoakseni monesta kohdasta läpi. Hakalan (2010, 19) sanoin työtäni voisi kuvailla ”sydänverellä” tehdyksi tutkimukseksi. Tällöin tutkijalle itselleen merkityksellisen aiheen tutkiminen saattaa johtaa siihen, että tulokset vaikuttavat lukkoon lyödyiltä jo ennen tutkimuksen käynnistymistä. Tämä johtaa Hakalan mukaan lähes poikkeuksetta tutkimuksen sijasta julistuksen omaiseen tekstiin. Välttääkseen liikaa subjektiivisuutta tutkimuksen teossa, tutkijan onkin tiedostettava se vaara, että tutkimuskohteen ja tutkijan tunteet voivat sekoittua tutkimuksen tekemiseen. Vaikka kuinka yritin välttää ”sydänverisyyttä”, ei sen vaikutuksia voi häivyttää tutkimuksestani kokonaan. Ja vaikka ennako-oletusten ei anna näkyä analysointiprosessissa, käy niin, että jo ennen tutkimukseen ryhtymistä asettamani hypoteesit eivät kaatuneet, sillä koulujen turvallisuustyössä on paljon kehittämisen varaa.

Eettisyydestä

Eettisyyttä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuuden toisena puolena. Jo itsessään se, miten tutkimusaihe valitaan ja mitä pidetään tärkeänä sisältää eettisen latauksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127-128.) Kaikissa tutkimuksissa on pohdittava eettisiä ratkaisuja ja erityisesti ihmistieteissä eettisten kysymysten eteen joudutaan tutkimuksen joka vaiheessa. Jotta välttyisi ongelmilta tutkimuksen teon edetessä, on hyvä jo etukäteen tiedostaa tutkimuksen eri vaiheisiin sisältyviä eettisiä kysymyksiä. Eettisten kysymysten kannalta olennaista on esimerkiksi pohtia ennen koko tutkimuksen aloittamista, miten tutkimus parantaa tai kehittää tiettyä tilannetta? On myös pystyttävä takaamaan tietojen luottamuksellisuus, tunnistamattomuus sekä pohdittava tutkittaville tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvia seurauksia. Materiaalin purkamisen eli litteroinnin vaiheessa on ehdottoman tärkeää, että litteroija ei muuta haastateltavan lausumia lainkaan vaan säilyttää tarkalleen alkuperäisviestin. Tutkimuksen suorittajan on kyettävä

tuottamaan niin varmaa ja todennettua materiaalia kuin mahdollista ja tulosten julkaisun yhteydessä on jälleen otettava huomioon luottamuksellisuus sekä ne seuraukset, joita julkaisulla voi olla haastateltaville tai heidän edustamalleen instituutiolle. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 20.)

Tämän tutkimuksen olennaisin eettinen kysymys liittyy kohteiden tunnistettavuuteen, joka Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan muodostaakin ihmisiin perustuvan tutkimuksen eettisen perustan. Kohteita on välttämätöntä kuvata, jotta tulosten tulkinta on mahdollista ja luotettavuus kasvaa. Toisaalta on uhkana, että kohde tunnistetaan. Vaikka joku kohteista olisikin mahdollista raportointin puutteista johtuen tunnistaa, luo aineistonkeruun ajankohdan kaukaisuus turvaa sen suhteen. Kuten useasti on jo mainittu, ei ole odotettavaa, että tutkimuskohteilla enää olisi kehitettävää tässä tutkimuksessa raportoiduissa teemoissa. Vaikka tarkemmat kvantitatiiviset kuvaukset kohteiden yksittäisistä kor-teista saamista arvoista olisi ollut mahdollista julkaista, ja vaikka se olisi saattanut tuoda lisäarvoa tuloksiin, oli jälleen eettisiin syihin vedoten tarpeen jättää tarkastelua lähinnä keskiarvotasolle. Toisaalta koulujen turvallisuustyö sisältää arkaluonteisia asioita. Tämä nousi esiin myös tutkimuksen tuloksia raportoidessa, sillä kaikkea sinänsä tutkimuskysymyksen kannalta mielenkiintoisia tuloksia ei eettisyyteen vedoten voinut julkaista.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 130) kuvaavat tutkimuksen eettisyyden yhteydessä niin sanottuja Manhattan-tapauksia, jotka loivat perustan ensimmäiselle atomipommille. Antaako tämä tutkimus sitten tuhoamisesta kiinnostuneella yksilöllä mahdollisuuden iskeä koulujen heikkoihin kohtiin, antaako tämä tutkimus sellaisia tietoja, jotka saattavat koitua yksittäisen koulun kohtaloksi? Nämä kysymykset ovat olleet olennaisia raportointia ohjaavia kysymyksiä, joiden edessä on pitänyt toimittaa paljon pohdintaa. Samalla tiedostaen raportoinnin mahdolliset uhat, selitän edukseni edellä mainittuja seikkoja aineiston keruun suhteellisesta kaukaisuudesta ja kohteiden luultavasti jo toimittamista kehystoimenpiteistä. Toisaalta vetoan useasti esiin tulleeeseen argumenttiin siitä, että ihminen joka tahtoo tehdä pahaa, tekee pahaa riippumatta muista tekijöistä. Tämän tosiasian huomioon ottaminen ei kuitenkaan saa johtaa turvallisuustyön tekemisen edessä lyyhistymiseen ja sen merkityksen unohtamiseen.

8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää niitä yleisiä kehittämistarpeita, joita peruskoulujen turvallisuustyöstä löydetään. Laaja aineisto tuottikin paljon tuloksia, ja näiden tulosten mukaan peruskoulujen turvallisuustyöstä löytyy paljon kehittämistarpeita, samaan tulokseen on päätynyt myös koulujen turvallisuuskulttuuria tutkinut Matti Waitinen (2011.) Ensimmäisenä suurena kehittämistarpeena lienee turvallisuustason nostaminen lain tulkinnan kautta muodostetulle vähimmäistasolle. Tämä onnistuu, kun turvallisuustyötä aletaan tehdä kokonaisvaltaisesti, ja huomioidaan muun muassa tämän tutkimuksen esiin tuomat kehittämistarpeet. Huomiota onkin kiinnitettävä dokumentaation, riskienhallinnan ja turvallisuusviestinnän kehittämiseen. Lisäksi turvallisuutta on alettava tehdä yhteisöllisesti osana arkista toimintaa, turvallisuutta ja varautumista on kehitettävä omatoimisesti ja turvataitoihin ja turvallisuuskoulutuksiin on kiinnitettävä erityishuomiota. Lisäksi koulujen on tiedostettava ja huomioitava sijaisten ja sidosryhmien vaikutus turvallisuuteen entistä laajemmin. Vaikka tässä tutkimuksessa ei mitattu kohdekoulujen turvallisuuskulttuuria, on helppo allekirjoittaa Waitisen (2011) tutkimuksen tulokset siitä, että turvallisuuserot kouluissa selittyvät erilaisilla turvallisuuskulttuureilla. Pitkän auditointikeskustelun edetessä koulujen turvallisuustyölle asettamat tavoitteet ja yleinen suhtautuminen siihen oli helposti havaittavissa, eikä sen vaikutusta turvallisuustasoon voi kieltää. On eri asia nähdäänkö turvallisuus ylimääräisenä menoeränä vai koetaanko, että kaikki vapaat resurssit on suunnattava turvallisuuden kehittämiseen.

Koulumurhien jälkeen turvallisuustyötä kouluissa on toki tehty paljon, vaikkakin turvallisuustyön tekeminen on osaltaan saattanut ajautua väärille raiteille. Tehty työ on kuitenkin ollut hyvin sirpaleista, eikä suuria muutoksia ole tapahtunut. Kai Valonen (2012) Onnettomuustutkintalautakeskuksesta pohtii artikkelissaan: Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet? Molempien koulumurhien jälkeen perustetut tutkintalautakunnat julkaisivat raporttinsa kaksi vuotta tapahtumien jälkeen. Jokelan tutkintaraportissa esitettiin 28 johtopäätöstä ja 13 suositusta toiminnan muuttamisesta niin, että vastaavanlaisia tapausten todennäköisyyttä ja seurauksia voitaisiin pienentää. Kauhajoen tutkintalautakunnan raportissa puolestaan

esitettiin 28 johtopäätöstä ja 9 suositusta. (Valonen 2012, 180.) Suositukset eivät kuitenkaan ole toteutuneet kuten niiden laatijat odottivat. Liitteellä 5 on näkyvissä suoraan koulumaailmaan liittyvät suositukset, ja niiden toteutuminen. Vaikka eri tahot edellyttävät ja ehdottavat toimenpiteitä turvallisuuden kehittämiseksi, toimia ei toteuteta. Miksi ei, se on suuri kysymys.

Mistä saada sitten sellaiset resurssit ja voimavarat joilla kehittää koulujen turvallisuutta? Tutkimustulosten perusteella on havaittavissa, että yksittäisillä kouluilla on korkea tahtotila turvallisuuden kehittämiseksi. Se ei kuitenkaan valitettavasti aina riitä tilanteissa, joissa yksittäisen koulun toimivalta on vähäistä. Turvallisuustyön arvostuksen onkin lähdeittävä ylemmiltä tahoilta ja siihen annettavan ohjauksen olisikin toteuduttava sirpaleisista vaatimuksista kokonaisuuksien hallintaan. Turvallisuustyön tekeminen sisältää aina arvovalintojen tekemistä. Launosen ja Pulkkinen (2004b, 15-16) mukaan arvoilla on hierarkkisia merkityseroja, jonka vuoksi arvojen jäsentäminen ja luokittelu on tarpeellista. Jokainen tutkimuskoulu nimesi turvallisuuden toimintaansa ohjaavaksi arvoksi. On kuitenkin eri asia miten sanoista päästään tekoihin, ja kuinka suunnitelmat saadaan jalkautettua tehokkaasti käytäntöön. Kohteessa A nousi esiin kysymys siitä, kuka kouluissa tehtävään turvallisuustyötä lopulta ohjaa? *”Ne (Opetushallitus) kertoo justiin sen mitä meillä pitäis olla siellä hyllyssä. Kertomatta sen tarkemmin mitä niille pitäis tehdä.”* (A4). Onkin ymmärrettävä, että vaikka kouluturvallisuus kuuluu monen hallinnonalan kehittämiskohteisiin (Sisäasiainministeriö 2012a, 76) ja vaikka ohjeita ja vaatimuksia kouluille säädetään monen eri tahon suunnalta, on koulun aina itse, ja viimekädessä sen turvallisuusjohtajan eli rehtorin kannettava painava vastuu turvallisuudesta. Samaisessa kohteessa A oltiin tyytyväisiä siihen, kuinka Tutor auditointi auttoi suuntaamaan tulevaa turvallisuuden parissa tehtävää työtä: *”ei ole koskaan tullut mieleen ees aatella tällä lailla. Ehkä toi kaupungin riskienhallintajärjestelmä ei ohjaa tällaseen ajatteluun. (--) Ihan erilaisista lähtee tekemään. Ei tarvii huijoo pimeessä niin sanotusti.”* (A4)

Sisäisen turvallisuuden ohjelman (Sisäasiainministeriö 2012b) yleisen tavoitteen mukaan Suomen tulee olla Euroopan turvallisim maa vuonna 2025. OPTUKE-symposiumissa kesäkuussa 2013 puhunut Matti Waitinen sanoi, että tämä tavoite on mahdollista saavuttaa vain, jos kouluissa tehtävä turvallisuustyö saa-

daan mallilleen (M. Waitinen, luentomuistiinpanot 4.6.2013). Koulujen turvallisuutta koskevaa tutkimusta on tuotettu etenkin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa vähän, joskin on todettava, että muukin suomalainen tutkimus aiheesta on vähäistä. Kyselylomakevastauksissa ilmeni, että turvallisuustyön tekemisen pinnalla pitäminen nähtiin kiireisessä kouluarjessa haasteena. Tilanteessa jossa omaa koulua ei ole kohdannut tai uhannut suuri uhka tai vaara, voi motivaation löytäminen turvallisuustyön tekemiseen olla haastavaa, ja sen tarpeellisuuteen havahdutaan vasta kun ongelmia ilmaantuu. Turvallisuuden parissa tehtävän tutkimuksen tarkoituksena onkin pitää jatkuvasti esillä keskustelua siitä, kuinka koulujen turvallisuutta tulisi kehittää. Tämän vuoksi kouluihin liittyvää turvallisuustutkimusta onkin lisättävä.

Turvallisuustyötä tehtäessä on yleistä, että motivaatio sitä kohtaan vaihtelee. Onkin ymmärrettävä työn dikotominen luonne: kaikkeen ei voi varautua, mutta varautumisen on oltava mahdollisimman kattavaa. Kohteen C rehtori kuvasikin varautumisen haastavuutta osuvasti: *”Että jos joku haluaa tehdä pahaa, niin se pystyy sen tekemään kyllä.”* Varautumisen haastavuutta kuvaa osuvasti myös Erich Fromm (1976a, 512) joka toteaa: *”Siispä niin kauan kuin uskomme, että pahalla ihmisellä on sarvet, meidän on mahdotonta havaita häntä.”* Lisäksi vanha latinankielinen sanonta, *homo homini lupus*, ihminen on ihmiselle susi, vahvistaa ajatusta ihmisen kyvystä kylvää halutessaan tuhoa. Kaikesta tästä huolimatta, turvallisuustyötä on tehtävä jatkuvasti, kyynistymättä ja toisaalta omat voimavarat ymmärtäen.

Koulumurhia on toisinaan verrattu antropologian kentältä tuttuun amokjuoksuun eli niin sanottuun surmajuoksuun, jossa mieleltään järkkynyt henkilö tappaa ja tuhoaa silmittömästi kuollen usein itsekin. (Benyik & Kohen 2011, 12; Laurema 2009 140-155.) Lauerman (emt.) mukaan amokjuoksu päättyy usein itsemurhaan tai siihen, että paikalla olijat surmaavat murhamiehen puolustautessaan. Amokjuoksua on kuvattu myös laajennetuksi itsemurhaksi, johon ajautuu häpeään ja sosiaaliseen umpikujaan joutunut mies. Hirmutyötä edeltää usein nöyryytyksen kokemus, jonka merkitystä ja rajuutta yksilölle ympäristö ei kykene näkemään. Benyikin & Kohenin (2011, 13-14) mukaan yleistä amokjuoksujen tyyliä hirmuteoille on se, että teot ovat yleensä aina suunniteltuja ja

harkittuja tekoja. Näin ollen voidaankin nähdä, että se aika, jolloin yksilössä aletaan nähdä muutoksia käyttäytymisessä on otollisinta aikaa ennaltaehkäisyyn ja mahdollisen hirmuteon estämiseen. Edellä kuvattuun nöyryytyksen kokemiseen oli suunnattu ajatuksia myös kohteessa A, jossa teema nousi vahvasti esille:

A2: mm. Tää on hyvä sana tää kunniallinen vetäytyminen. Mä oon vähän sitä mieltä, että opettajakunnassa se opettajien ammattitauti on että opettaja ei ite älyä tehdä sitä kunniallista vetäytymistä koskaan, vaan se niinkun vie monta kertaa sitä asiaa pitemmälle ja pitemmälle, ja sen jälkeen siitä ei oo enää sellasta hyvää ulospääsyä ollenkaan.

A4: Ja vaatii helposti niinkun semmosen täydellisen ruttauksset

A2: niin, että lyödään vielä oikein, oli se sitten huoltaja tai lapsi

A4: ja potkastaan perään

Kun ikäviä tapahtumia pyritään välttämään, on menneestä opittava. Edellä esitetty pätkä kuvastaa hyvin sitä oivaltamista, jonka kohteen A turvallisuusryhmän jäsenet ovat tehneet vuorovaikutuksesta haastavissa tilanteissa. Kouluhenkilökunnan on ymmärrettävä suuri vaikutuksensa ja sitä kautta pohdittava aina erityisen tarkasti, kuinka kukin tilanne hoidetaan. Tärkeää onkin harjoitella kunniallisen vetäytymisen sallimista ja estää kasvojen menettäminen. Opettajan tai rehtorin on tunnistettava itsessään jatkuva hallinnan halu, ja pystyttävä muokkaamaan toimintaansa kuhunkin tilanteeseen sopivaksi niin, että oppilaita ei kasvatettaisi nöyryytyksen ja joustamattomuuden ilmapiiirissä.

Tutkimuskohteista havaittujen kehittämistarpeiden peilaaminen oman koulun turvallisuuteen onnistuu varmasti helposti ja uskallankin epäillä, että jokainen koulumaailmassa työskentelevä hyötyy tämän tutkimuksen lukemisesta. Yksittäiset kehittämistoimet ovat mahdollisia tämän tutkimuksen tulosten perusteella, mutta on kuitenkin huomautettava, että jokaisen koulunsa turvallisuustason kehittämisestä kiinnostuneen tulisi läpikäydä omaan kouluun keskittyvä turvallisuusauditointi, jotta tilannetta voidaan peilata ja tuloksia reflektoida mahdollisimman tapauskohtaisesti.

Mitä tutkimuksessa olisi sitten voinut tehdä toisin? Vaikkakin nyt toteutettu aineistonkeruutapa oli onnistunut, mieleen nousee kuitenkin kyselylomakkeen vähäiseksi jäänyt merkitys. Lomakkeen kehittäminen oli jo itsessään vaativa ja

aikaa vievä prosessi, joten sen vähäinen hyödyntäminen on ilmeinen tutkimuksen heikkous. Tilanteessa, jossa kyselylomake vastauksia kertyi niukasti, tutkimuksen kvantitatiivinen osio näyttäytyy varsin vähäisenä. Jos lomakekysely olisi suunnattu alkuperäisten suunnitelmien mukaan kaikille tutkimuskoulujen henkilökunnan jäsenille, olisi sen analysoiminen tilastollisesti ollut mielekkäämpää ja toisaalta tuottanut olennaista tietoa siitä, kuinka esimerkiksi riviopettajan ja turvallisuusryhmän jäsenen käsitykset koulussa tehtävästä turvallisuustyöstä eroavat ja minkälainen lopulta onkaan yksittäisen opettajan tietämys oman koulunsa turvallisuuden parissa tehtävästä työstä ja sen tilasta? Työn puitteissa käytettävä aika ja muut resurssit kävivät kuitenkin vähiin, eikä kaikkea voinut toteuttaa. Tutkimus poiki kuitenkin suuren innon jatkaa aiheen tutkimisen parissa ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita nousi esille useita.

Matti Waitisen (luentomuistiinpanot 4.6.2013) sanoin, opettamalla pelastettu ihmishenki on yhtä tärkeä kuin pelastamalla pelastettu. Turvallisuuskasvatukseen olisikin suunnattava erityistä huomiota, sillä tällä hetkellä sen toteutuminen ja toteuttaminen kouluissa on suuren vaihtelun alaista. Vaikka perusopetukseen kaavailtu turvallisuuskortti -hanke kaatuikin (ks. Sisäasiainministeriö 2012a, 11-12), on koulujen turvallisuuskasvatuksen ja -opetuksen kehittämisellä edelleen ylimmän poliittisen johdon tuki. Tavoitteeksi onkin asetettu, että perusopetuksen tulisi antaa turvallisuusopetusta, joka takaisi oppilaille laajat tiedot ja taidot muun muassa riskien arvioinnista ja toimimisesta onnettomuus- ja tapaturmatilanteissa. Kehittämishjelma ulottuu vuoteen 2015 ja sen tuloksia arvioidaan samaisena vuonna. (Sisäasiainministeriö 2012a, 76.) Tulevaisuuteen vaikuttaa paljon myös pian käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma. Erityisesti turvallisuuskasvatukseen liittyvänä teemana mielenkiintoa herättää siihen liittyvän materiaalin tutkiminen. Minkälaista opetusmateriaalia on jo tuotettu, minkälaista materiaalia opettajat toivoisivat tuotettavan ja minkälainen materiaali tukisi parhaiten opetussuunnitelman turvallisuuskasvatukselle asettamia tavoitteita? Ilmeisen mielenkiintoista olisi myös kehittää oppilaille suunnattua turvallisuustoimintaa erinäisten kerhojen, kurssien ja opintokokonaisuuksien avulla. Lindfors ja Myllö (2012) ovatkin jo esittäneet onnistuneita kokemuksia yläasteelle suunnatusta turvallisuuskurssista. Lindfors (2012, 20) toteaa kuitenkin, että Suomessa turvallisuuden tutkimuksesta puuttuu lähes kokonaan pedagoginen tutki-

musperinne, jonka avulla luotaisiin tietoa ja osaamista turvallisuuskasvatuksen tueksi. Tältä saralta aukeaakin ilmeisen mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuskenttä.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe liittyy tässä tutkimuksessa esiintyneiden tutkimuskohteiden turvallisuustyön kehittämisen seurantaan ja mittaamiseen. Kuinka tutkimuskohteiden koulut onnistuvat kehittämään turvallisuustasoaan, kuinka he hyödyntävät turvallisuusauditoinnista saamiaan tuloksia, ja kasvaako joku kohteista alueensa turvallisuustyön lippulaivaksi ja edelläkävijäksi?

Lopuksi on todettava, että aiheen tutkimisella oli itselleni äärimmäisen suuri merkitys ja se merkitys ajoi koko ajan eteenpäin. Anja Riitta Lahikainen puhuu turvallisuudesta identiteettikysymyksenä ja toteaa, että turvattomuus ja turvallisuus koskettavat identiteettiä ja kaikkia elämänalueita monisyisesti (Lahikainen 2000, 61). Niinpä päätän tämän tutkimuksen Anja Riitta Lahikaisen sanoihin:

"Se, mikä on tapahtunut tai missä yksilö on ollut osallisena, muuttuu ajan kuluessa yksityisomaisuudeksi muistoissa. Muut eivät enää voi vaikuttaa muistoihin - ainakaan samalla tavalla kuin tapahtumien kulkuun kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa tai yhteistoiminnassa. Yksityisoikeus omiin muistoihin määrittää keskeisesti sekä subjektiutta että sisäistä maailmaa. Muistoissa eläminen ymmärretään niiden tulkintana nykyhetkessä ja niitä käytetään hyväksi suunnitelmien laatimisessa tulevaisuutta varten. Ne ovat autonomiaa, jota subjektilta ei voida riistää. Jokainen yksilö on myös etuoikeutettu oman menneisyytensä tulkki. Tämä kaikki on identiteettityötä, joka voi olla antoisaa ja riemukasta, mutta myös tuskaisaa ja raskasta. Joka tapauksessa se on subjektille kuuluvaa, jotakin mitä ei voi paeta." (Lahikainen 2000, 75-76.)

Lähteet

- Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Barclay, C. (2004). Crisis management in primary school. *Teacher Development*, 8 (2&3), 297–312.
- Benyik, L. & Kohen, S. B. (2011). *Nuoret tappajat kouluissamme*. Jyväskylä: Laura Benyik. Shamuel B. Kohen.
- Clarke, S. (2003). The contemporary workforce – Implications for organizational safety culture. *Personnel Review* 32 (1), 40-57.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 2nd edition. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2010). Mapping the developing landscape of mixed methods research. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) *Sage Handbook of Mixed Method in Social & Behavioral Research*. Second Edition. United States of America: SAGE publications. 45-68.
- Draper, R. (2004). Development of Risk Analysis Tools in Australian Post-Secondary Institutions. In *School Safety and Security. Lessons in Danger*. OECD Publishing. 13-26.
- Dwyer, K. & Osher, D. (2000). *Safeguarding Our Children: An Action Guide*. Washington, D.C.: U.S. Departments of Education and Justice, American Institutes for Research.
- Elinkeinoelämän keskusliitto. *Yritysturvallisuuden osa-alueet*. Luettu 11.1.2014. http://www.ek.fi/ek/fi/tyomarkkinat_ym/Yritysturvallisuus/osa-alueet/Osa-alueet.php
- Eriksson, E. & Arnkil T. E. (2005). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Stakes. Oppaita 60. Saarijärvi: Gummerus.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-Kustannus. 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-kustannus. 26-44.
- Fast, J., Fanelli, R. (2003). The tennis ball bomb incident or the safety plan as "shelf document". *Journal of School Violence*, 2 (3), 53–71.
- Flink, A.-L., Reiman, T. & Hiltunen, M. (2007). *Heikoin lenkki? Riskienhallinnan inhimilliset tekijät*. Helsinki: Edita.
- Fromm, E. (1976a). *Tuhoava ihminen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Fromm, E. (1976b). *Hyvän ja pahan välillä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Juva: WSOY.
- Haarala, R. (toim.) 1996. Suomen kielen perussanakirja. Kolmas osa, S-Ö. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hakala, J. T. (2010). Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoista tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja ai-*

- neistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Juva: PS-Kustannus. 12-25.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita.* 15.-17. painos. Helsinki: Tammi.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research.* 15 (9), 1277-1288.
- Johnson, B. & Gray, R. (2010). A history of philosophical and theoretical issues for mixed methods research. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) *Sage Handbook of Mixed Method in Social & Behavioral Research.* Second Edition. United States of America: SAGE publications. 69-94.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2004). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi.* Juva: PS-Kustannus.
- Keski-Uudenmaan pelastuslaitos. (2011). *Pelastusviranomaisen valvontasuunnitelman mukainen turvallisuustoiminnan riskienarviointimalli – Tutor Max (suurasiakasversio).*
- Kiilakoski, T. (2009). *Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa.* Nuorisotutkimusverkosto / nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 28.
- Kirmanen, T. (2000). Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus.* Tampere: Vastapaino. 119-146.
- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Juva: PS-Kustannus. 70-85.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta.* Juva: PS-Kustannus.
- Kyrö-Ämmälä, O. (2007). *Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Mixed methods- tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä.* Lapin yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Acta universitatis lapponiensis 113. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. Väitöskirja.
- Lahikainen, A. R. (2000). Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus.* Tampere: Vastapaino. 61-89.
- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 504/2002*
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003*
- Lauerma, H. (2009). *Pahuuden anatomia. Pahuus, hulluus, poikkeavuus.* Helsinki: Edita.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004a). Alkusanat. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria.* PS-Kustannus: Juva. 5-10.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004b). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria.* PS-Kustannus: Juva. 13-75.
- Lindfors, E. (2012a). Esipuhe. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen*

- tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 7-9.
- Lindfors, E. (2012b). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 12-28.
- Lindfors, E. & Myllö, T. (2012). Yläkoulun turvakurssi – Turvallisuus osaksi arkielämää. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 190-203.
- Llewellyn, P. E. (2004). Will I be ready as an administrator for school emergencies? *International Journal of Educational Reform* 13(2), 118–125.
- Maslow, A. H. (1970) Motivation and personality. Third edition. New York: Harper & Row Publishers.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. uudistettu painos. International Methelp ky. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. International Methelp ky. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Mielenterveystaidot alakouluun. Luettu 19.1.2014. <http://www.mielenterveystaidot.fi/alakoulu>
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Väitöskirja.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim*. 124. 1507-1513.
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino. 21-37.
- Oikeusministeriö. (2009). *Jokelan koulusurmat. 7.11.2007. Tutkintalautakunnan raportti*. Julkaisu 2009/2. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Oikeusministeriö. (2010). *Kauhajoen koulusurmat. 23.9.2008, Tutkintalautakunnan raportti*. Julkaisu 11/2010. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Ojala, T. (2012). Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 78-89.
- Oksanen, A. (2012). Virtuaaliset vihayhteisöt tänään: esimerkkinä koulusurmia ja massamurhia ihannoivat verkkoryhmät - luentosarja. Helsingin yliopisto.
- Opetushallitus. (2012). *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perus-*

- teiksi 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (n.d). *Opetustoimen turvallisuusopas*. Luettu 6.1.2014. http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas
- Opetusministeriö. (2000). *Turvatyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 20/2000.
- Paasonen, J. & Huumonen, T. (2012). Turvallisuuskulttuurista ja sen tutkimusmenetelmistä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 63-77.
- Paasonen, J. (toim.), Huumonen, T. & Paasonen, L. (2012). *Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen*. Helsinki: Tietosanoma.
- Pelastuslaki 379/2011*
- Pentti, V. (2003). *Turvallinen yhteisö- turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998*.
- Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Juva: PS-Kustannus.
- Punamäki, R.-L., Tirri, K., Nokelainen, P. & Marttunen, M. (2011). *Koulusurmat. Suomalaisen tiedeakatemian kannanottoja 2/2011*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Ranta, T. (2012). Selvitys korkeakoulujen verkkoviestinnästä. Teoksessa Koskenranta, H., Paasonen, J. & Ranta, T. *Kansainvälinen selvitys korkeakoulujen turvallisuusjohtamisesta*. Laurea-ammattikorkeakoulu. 46-67.
- Rautava, M. (2005). Koulun kriisisuunnitelman laatiminen. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja peruskoulutuksessa. Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseen*. Saarijärvi: Opetushallitus, 278–299.
- Razi, A. & DeChillo, N. (2005). High school respond to crises: lesson learned. *Journal of School Violence* 4(2), 115–131.
- Reiman, T. & Oedelwald P. (2008). *Turvallisuuskriittiset organisaatiot. Onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Reiman, T., Pietikäinen, E., & Oedewald, P. (2008). *Turvallisuuskulttuuri*. Espoo. VTT Publications 700.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Yläne, S. & Paavilainen E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruuhilehti, K., & Vilppola, K. (2000). *Turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuden edistäminen yrityksessä*. TUKES-julkaisu 1/2000. Helsinki: Turvatekniikan keskus
- Sajaniemi, N., Hotulainen, R. & Tomisaho, M. (2005). Oppiva ja systeemiälykäs koulu – tarua vai totta. Teoksessa Hämäläinen, R. P. & Saarinen, E. (toim.) *Systeemiäly 2005*. Helsinki University of Technology. 143-156.
- Sandoval, J., Scott, A. N. & Padilla, I. (2009). Crisis counseling: an overview. *Psychology in the Schools*. 46(3), 246–256.
- Schonfeld, R., Pruett, D. J. & Kline, M. 2002. *How to prepare for and respond to a crisis*. Lichtenstein: Association for supervision & curriculum development.

- Shaw, M. (2004). Comprehensive Approaches to School Safety and Security: an International View. In *School Safety and Security. Lessons in Danger*. OECD Publishing. 91-107.
- Simola, A. (2005). *Turvallisuuden johtaminen esimiestyönä – tapaustutkimus pitkäkestoisen kehittämishankkeen läpiviennistä teräksen jatkojalostustehtaassa*. Oulun yliopisto. Väitöskirja.
- Sisäasiainministeriö (2008). *Turvallinen elämä jokaiselle. Sisäisen turvallisuuden ohjelma*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 16/2008.
- Sisäasiainministeriö. (2009a). *Perusopetuksen turvallisuuskortti – väliraportti*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 31/2009.
- Sisäasiainministeriö. (2009b). *Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009.
- Sisäasiainministeriö. (2012a). *Turvallisuus perusopetuksessa. Loppuraportti*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 6/2012
- Sisäasiainministeriö (2012b). *Sisäisen turvallisuuden ohjelman. Turvallisempi huominen*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 26/2012.
- Sisäasiainministeriö (2012c). *Miksi nuori surmaa? Yhteenveto nuorten tekemisistä henkirikoksista ja niiden taustoista*. Sisäasiainministeriön julkaisuja 44/2012.
- Soderstrom, I. R. & Elrod, P. (2006). Assessing Student Perceptions of School Victimization and School Safety: a Psychometric Assesment of Relevant Instruments. *Journal of School Violence* 5(1), 5-28.
- Somerkoski, B. (2012). OPTUKE. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 245.
- Sormunen, A., Aaltonen, J., Eklund, K., Häkkinen, M. & Liimatainen, T. (n.d). *Knowledge management & networks. The role of public-private sector network in developing a public sector product: Case TUTOR*. Lappeenranta university of technology.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2003). *Riskin arviointi. Työsuojeluoppaita ja –ohjeita 14*. Työsuojeluosasto.
- Sulkunen, P. (1990). Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 264-285.
- Syrjälä, L. & Nummenmaa, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) *Sage Handbook of Mixed Method in Social & Behavioral Research*. Second Edition. United States of America: SAGE publications. 1-41.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomisto, T., Salmivalli, C. ja Poskiparta, E. (2009). KiVassa Koulussa ei kiusata! Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-Kustannus. 173-183.
- Työturvallisuuslaki 738/2011*.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoista tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus. 103-127.

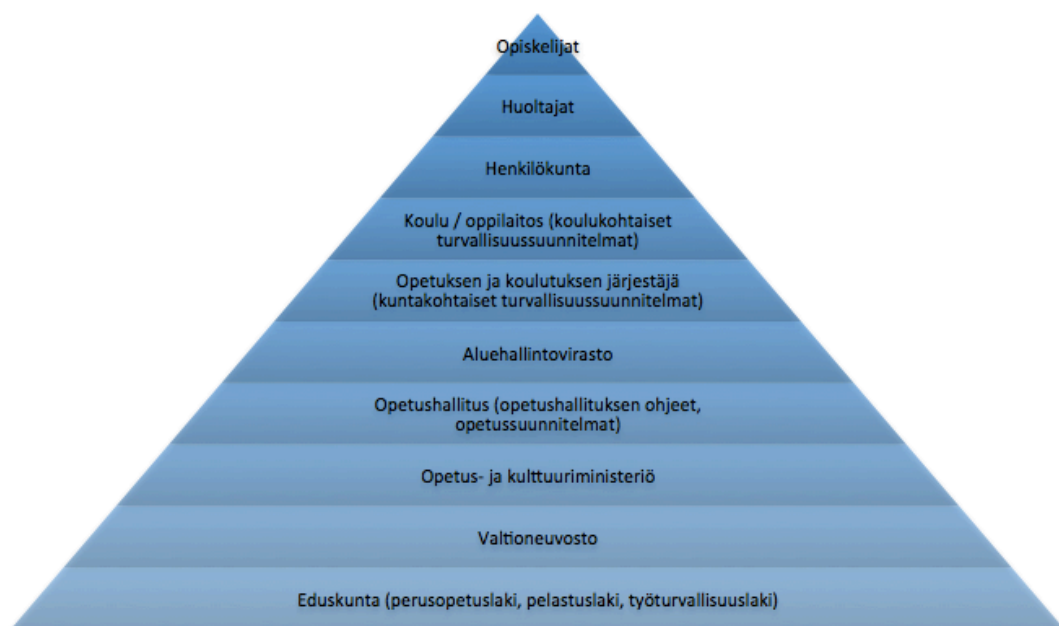
- Valli, R. (2010). Vastaaja asettaa tulkinnalle haasteita. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: PS-Kustannus. 236-250.
- Valonen, K. (2012). Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet? Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 180-189.
- Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta* 407/2011.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. 422/2012.
- Valvontasuunnitelmaohje. (2011) Ohje pelastuslaitoksen valvontasuunnitelmasta. v. 1.2, 23.6.2011. Luettu 11.1. 2014.
- Vastamäki, J. (2010). Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus. 128-140.
- Veivo-Lempinen, L. (2009). Matka koulukiusatusta erityisopettajaksi. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. Juva: PS-Kustannus. 85-95.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe Feelings Among Teachers. *Journal of School Violence* 1(4), 33-49.
- Viholainen, S. (2012). *Tutor – arvioivan palotarkastuksen vaikuttavuus Keski-Uudellamaalla*. Opinnäytetyö Savonia - Ammattikorkeakoulu. Palopäällystön koulutusohjelma.
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 120-134.
- Virtanen, T. (2002). *Four views on security*. Dissertation. Espoo: Helsinki University of Technology.
- Waitinen, M. (2011). *Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 334. Väitöskirja.
- Waitinen, M. (2012). Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta. Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. 42-62.
- Waitinen, M. & Ripatti, E. (2011). *Oppilaitoksen turvallisuusopas*. 3. painos. Helsinki: Suomen Palopäällystiitto ry.

Liitteet

LIITE 1. Koulujen turvallisuustyötä määrittävät tahot ja asiakirjat

Lakien määrittämät turvallisuusasiakirjat

Jokelan koulumurhien jälkeen havahduttiin huomaamaan, että Jokelan koulu-keskuksessa, eikä sen paremmin muissakaan Suomen oppilaitoksissa oltu varauduttu koulumurhien kaltaiseen tilanteeseen (Waitinen 2011, 18). Kun Oikeusministeriö (2009, 104) sai onnettomuustutkinnan raporttinsa valmiiksi siinä todettiin, että turvallisuuteen liittyvä suunnitelmakokonaisuus ja niihin liittyvät vaatimukset ovat koulun näkökulmasta monimutkaiset.



Kuvio 9. Oppilaitoksen turvallisuutta määrittävien tahojen ja asiakirjojen hierarkkisuus (Mukaillen Opetushallitus n.d.).

Kouluissa tehtävään turvallisuustyöhön vaikuttaa monet tahot, ja monien eri tahojen turvallisuustyölle asettamat edellytykset ja vaateet suunnitelmista johtaa usein sirpaleiseen turvallisuustyön tekemiseen, kuten tämän tutkimuksen tuloksissa selvisi. Sisäasiainministeriön (2009b) julkaisussa mainitaan, että koska turvallisuutta koskeva suunnitelmakokonaisuus on laaja ja vaatimuksia tulee usean eri hallinnonalan lainsäädännöstä ja normeista (ks. kuvio 9) on tarkoituksenmukaista koota kaikki suunnitelmat yhteen niin että ne yhdessä kuitenkin

kattavat turvallisuusasiat kokonaisuudessaan. Ministeriö piti perusteltuna koota tärkeimmät turvallisuussuunnitelmat yhteiseen turvallisuuskansioon. Turvallisuuskansiosta ja sen mahdollisesta sisällöstä tarkemmin myöhemmin tässä samaisessa liitteessä.

Taulukko 14. Keskeiset oppilaitoksen turvallisuusasiakirjat. (Mukaillen Opetushallitus n.d.) Tummennetuista suunnitelmista ja asiakirjoista tarkempi kuvaus tässä liitteessä

Säädökset	Suunnitelmat ja asiakirjat
Koululait <ul style="list-style-type: none"> - Perusopetuslaki (628/1998) - Opetussuunnitelmien ja tukintojen perusteet 	<ul style="list-style-type: none"> - paikallinen opetussuunnitelma <ul style="list-style-type: none"> - oppilashuollon suunnitelma - kriisisuunnitelma - suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä - koulun järjestyssäännöt tai muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset
Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/1986)	Tasa-arvosuunnitelma
Työturvallisuuslaki (738/2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Selvitys ja arviointi työympäristöstä ja työolosuhteista aiheutuvista haitta- ja vaaratekijöistä. - Työsuojelun toimintaohjelma - Hälytys-, turvallisuus- ja pelastusvälineet ja -ohjeet - Tarpeelliset tiedot ja ohjeet työhön kohdistuvista työpaikan vaara- ja haittatekijöistä sekä työpaikan ja työn turvallisuuteen liittyvistä toimintaohjeista
Työterveyshuoltolaki (728/2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Työpaikkaselvitys - Työterveyshuollon toteutussuunnitelma - Työterveyshuollon sopimus - päihdeohjelma
Maankäyttö- ja rakennuslaki (132/1999) Maankäyttö- ja rakennusasetus (895/1999) Suomen rakentamismääräyskokoelma E1	<ul style="list-style-type: none"> - rakennuksen käyttö- ja huolto-ohje - rakennuksen pääpiirustukset - poistumisaikalaskelma - turvallisuusselvitys
Pelastuslaki 379/2011 Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (407/2011)	<ul style="list-style-type: none"> - pelastussuunnitelma - poistumisturvallisuusselvitys

Turvallisuussuunnitelmien tarkoituksena on helpottaa, nopeuttaa ja tarkoituksenmukaistaa toimintaa koulun turvallisuuden takaamiseksi. Niiden avulla luodaan myös tunnetta turvallisuudesta kouluyhteisöön ja pyritään varmistamaan, että koko henkilöstö tietää, minkälaista toimintaa koulussa siedetään ja minkälaista ei. Turvallisuussuunnitelmat luovat siis yhteiset pelisäännöt kaikelle toiminnalle. (Fast & Fanelli 2003, 54-55.) Opetushallituksen laatima Opetustoimen turvallisuusopas listaa suuren määrän koulun turvallisuustyöhön vaikuttavia säädöksiä ja niissä edellytettäviä turvallisuussuunnitelmia ja asiakirjoja (ks. taulukko 15 alla.) Tässä yhteydessä käydään kuitenkin tarkemmin läpi vain osa niistä turvallisuusasiakirjoista, joiden tekemistä laki määrittelee: pelastussuunnitelma, työsuojelun toimintaohjelma, suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä, järjestysmääräykset sekä kriisisuunnitelma.

Pelastuslain edellyttämä pelastussuunnitelma ja poistumisturvallisuussuunnitelma

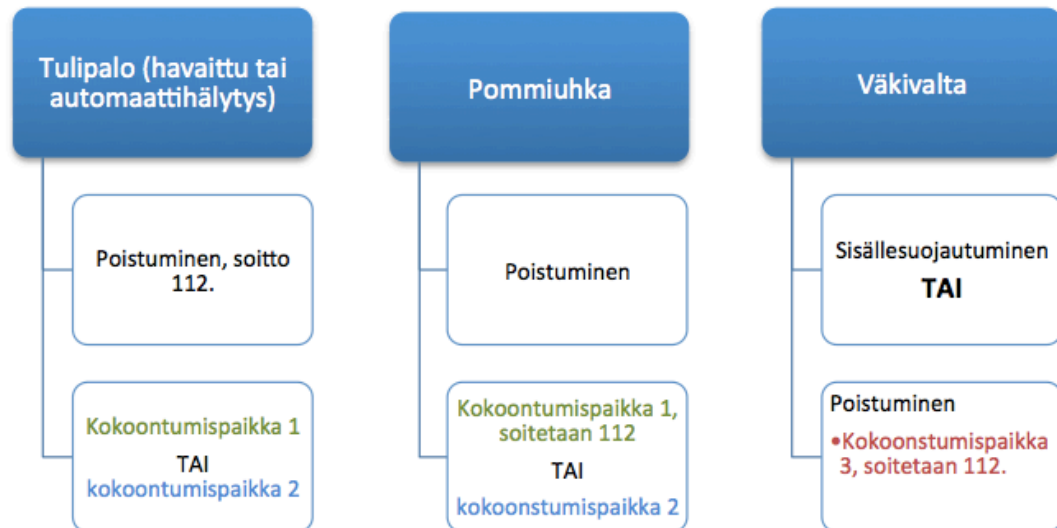
Pelastuslain (379/2011) 14§ edellyttää rakennuksen omistajalta ja haltijalta tai toiminnanharjoittajalta omatoimista varautumista. Rakennuksen omistajan ja haltijan tai toiminnanharjoittajan varautumiseen kuuluu tulipalojen ja vaaratilanteiden ehkäisy, omaisuuden, henkilöiden, ja ympäristön suojaamiseen varautuminen vaaratilanteissa, kykyjen mukainen varautuminen tulipalojen omatoimiseen sammuttamiseen ja pelastustoimenpiteisiin sekä toimenpiteet poistumisturvallisuuden takaamiseksi esimerkiksi tulipalo tai muissa vaaratilanteissa. Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (407/2011) määrää pelastussuunnitelman laadittavaksi kaikkiin kouluihin, oppilaitoksiin ja muihin vastaaviin opetukseen käytettäviin tiloihin. Pelastuslain (379/2011) 15§ mukaan vastuu Pelastussuunnitelman laatimisesta onkin aina kohteen haltijalla. Pelastussuunnitelmasta on selvittävä ainakin seuraavat asia: ennakoitavat vaaratilanteen ja niiden vaikutukset, toimenpiteet vaaratilanteiden ehkäisemiseksi, ohjeet onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteita varten, poistumismahdollisuudet, kuten uloskäytävien sijainnit, sekä sammutus- ja pelastustehtävien järjestelyt, turvallisuushenkilöstö, sen varaaminen ja kouluttaminen sekä muun henkilöstön tai asukkaiden perehdyttäminen suunnitelmaan sekä muihin turvallisuusasioihin, väestönsuojan sijainti, varusteet ja turvallisuushenkilöstön varaaminen ja se, miten suunnitel-

maan sisältyvät tiedot saatetaan asianomaisten tietoon. (Waitinen & Ripatti 2011, 8.)

Pelastussuunnitelman keskeisin tavoite on henkilöturvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Tavoitteena on myös vaaratilanteiden ja niiden vaikutusten ennakointi. Myös vaaratilanteiden ehkäisemistä ja poistumis- ja suojautumismahdollisuuksia on käsiteltävä. Pelkkä laadukkaan pelastussuunnitelman laatiminen ei riitä, sillä lain mukaan on suunniteltava myös keinot, joilla suunnitelman sisältö saatetaan esimerkiksi koulun henkilökunnan tietoon. (Waitinen 2011, 71.) Pelastussuunnitelman on oltava ajantasainen ja siitä on tiedotettava koko koulun henkilökunnan lisäksi niille muille, jotka osallistuvat pelastussuunnitelman toimeenpanoon. (Sisäasianministeriö 2009b.) Pelastussuunnitelmien laadintaa varten on kehitetty ohjeita, oppaita ja suunnitelmapohjia, mutta myös paikalliset pelastusviranomaiset auttavat sen laadinnassa. Olennainen osa pelastussuunnitelmaa on myös viestinnän suunnittelu uhka- ja vaaratilanteiden varalle. (Sisäasianministeriö 2009b.) On äärimmäisen tärkeää, että uusien työntekijöiden perehdytyksen yhteydessä heidät perehdytetään myös oppilaitoksen pelastussuunnitelmaan (Waitinen & Ripatti 2011, 8). Jokelan koulumurhan jälkeen todettiin, että pelastussuunnitelmissa on jatkossa huomioitava vakavan väkivallan kaltaiset riskit ja ohjeistettava, suunniteltava ja harjoiteltava paremmin poistumisturvallisuutta ja sisälle suojautumista (Waitinen 2011, 18). Sisäasiainministeriön (2012a, 76) Turvallisuus perusopetuksessa –ohjausryhmän laatiman loppuraportin mukaan nykyisissä oppilaitosten pelastussuunnitelmissa ei käsitellä riittävästi ennaltaehkäisyyn ja turvallisuusjohtamiseen liittyviä teemoja.

Oppilaitosten on tulipalo- ja muiden riskien lisäksi otettava pelastussuunnitelmaansa huomioon myös uudet uhkat, jotka saattavat edellyttää poistumisen osalta toisenlaisia käytäntöjä kuin onnettomuudet (Sisäasiainministeriö 2009a, 29). Tästä esimerkkinä sisälle suojautuminen. Vaikka tietoa ei kirjattaisikaan suunnitelmaan, on koulussa sovittava erityinen merkki tai menetelmä sisälle suojautumista varten. Tämän merkin tulee erota selvästi rakennuksesta poistumisen merkistä. (Sisäasianministeriö 2009b.) Pelastussuunnitelmaan on kirjattava myös suunnitelma oppilaitoksen evakuoinnista erilaissa uhkatilanteissa. Tulipa-

loa, pommiuhkaa ja väkivaltaa varten kouluissa on oltava sovittuna kolme eri kokoontumispaikkaa. Tilanteet ja evakuointikohde selviää alla olevasta kuviosta 10.



Kuvio 10. Evakuointi erilaisissa tilanteissa (Mukaillen Waitinen 2011, 20).

Kokoontumispaikka 1 on harjoittelussa käytetty tuttu ja merkitty kokoontumispaikka, se on oppilaitoksen lähellä, mutta riittävän kaukana jotta pelastustyöt eivät vaikeudu. Kokoontumispaikka 2 on sääsuojoinen kokoontumispaikka oppilaitoksen lähistöllä joka on kaikilla tuttu rakennus. Kokoontumispaikka 3 on vain henkilökunnan tiedossa, muille kokoontumispaikka kerrotaan vasta poistumistilanteessa. Tästä paikasta ei ole suoraa näköyhteyttä oppilaitokseen. (Waitinen 2011, 20.)

Työturvallisuuslain edellyttämä työsuojelun toimintaohjelma

Työturvallisuuslain (738/2002) 9§ mukaan työnantajalla on oltava turvallisuuden ja terveellisuuden edistämiseksi ja työntekijöiden työkyvyn ylläpitämiseksi varten ohjelma, ja sen on katettava työpaikan työolojen kehittämistarpeet ja työympäristöön liittyvien tekijöiden vaikutukset. Toimintaohjelman tavoitteet turvallisuuden ja terveellisuuden edistämiseksi sekä työkyvyn ylläpitämiseksi on huomioitava työpaikan kehittämistoiminnassa ja suunnittelussa ja niitä on käsiteltävä työntekijöiden kanssa.

Työturvallisuuslaki asettaa normeja työn tekemiseen ja työympäristöön. Sen perimmäisenä tarkoituksena on parantaa työympäristö ja työolosuhteita niin, että työntekijöiden työkyky pysyisi yllä ja työtapaturmia ja muita terveyshaittoja pystyttäisiin ehkäisemään. (Waitinen 2011, 72-73.) Laki edellyttää, että työpaikoilla toteutetaan järjestelmällistä työn vaarojen selvittämistä ja riskien arviointia. Yhteistyössä työntekijöiden ja työnantajan on ylläpidettävä ja parannettava työturvallisuutta. Mikäli työssä ilmenee työntekijään kohdistuvaa haittaa hänen terveydelleen tai vaaraa aiheuttavaa häirintää tai muuta epäasiallista kohtelu, on työnantajan ryhdyttävä toimenpiteisiin heti. (Sisäasiainministeriö 2009b.) Työnantajan on tarpeellisilla toimenpiteillä huolehdittava työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Näin ollen työnantajan on jatkuvasti tarkkailtava työympäristöä, työyhteisön tilaa ja työtapojen turvallisuutta. Työsuojelun toimintaohjelman on katettava toimenpiteet työolosuhteiden kehittämiseen. Työntekijällä itselläänkin on vastuita, sillä hänen on yhteistyössä työnantajansa kanssa ylläpidettävä ja kehitettävä työturvallisuutta. (Sisäasiainministeriö 2012a, 20.)

Perusopetuslain edellyttämät suunnitelmat

Koululait määrittelevät oikeuden turvalliseen oppimisympäristöön, ja se on edellytys oppimiselle. Turvallisessa ympäristössä oppiminen on mahdollista. (Opetusministeriö 2000.) Laki edellyttää lisäksi, että opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteyteen suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen toteutumista. Opetuksen järjestäjän tulee myös laatia ja hyväksyä järjestys säännöt joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista ja kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003, 29§.) Laki velvoittaa järjestämään opetuksen oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003, 3§).

Vuoden 2003 koululainsäädännössä oppilashuolto määritellään oppilaan oikeutena saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä tarvittava oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja

ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” (Laki perusopetuslain muuttamisesta 477/2003, 31 a §.) Oppilashuoltoa koskevat periaatteet ja tavoitteet eroavat eri kouluasteilla, mutta kaikkien kouluasteiden opetussuunnitelmis- sa tulee olla määriteltynä ja kuvattuna seuraavat oppilashuoltoa koskevat toimintamallit:

- kouluyhteisön toiminta terveyden, hyvinvoinnin ja turvallisuuden edistämiseksi
- kouluyhteisön yhteistyö ja keskinäinen työn- ja vastuunjako oppilashuollon palveluista vastaavien kanssa
- kouluyhteisön toimintatavat ongelma-, onnettomuus- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi ja hoitamiseksi. (Sisäasiainministeriö 2009b.)

Oppilashuollon suunnitelmaan tulee liittää myös kriisisuunnitelma

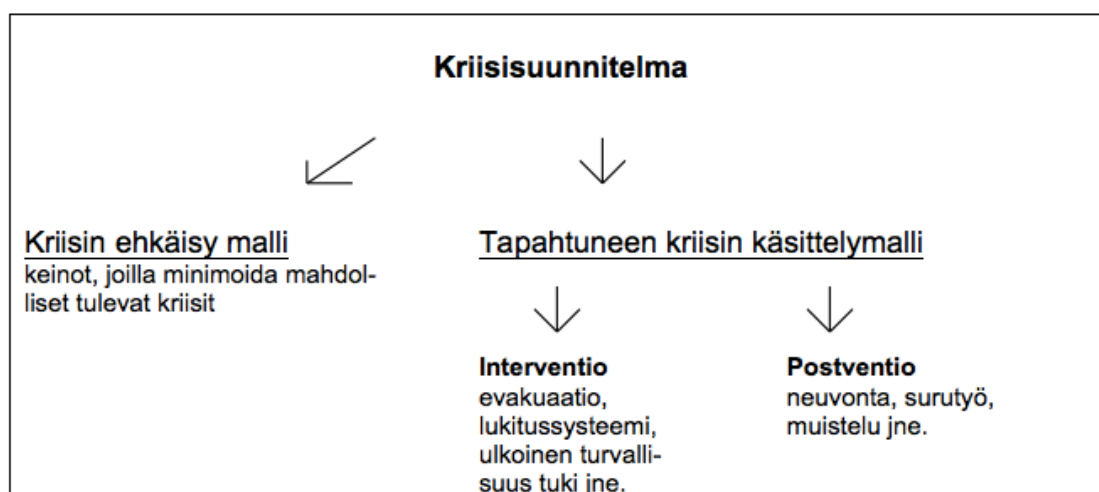
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 23) edellyttävät kouluja määrittämään osaksi opetussuunnitelmaansa toimenpiteet ja työn- ja vastuunjako ongelma- ja kriisitilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi tai hoitamiseksi. Tätä laadittavaa osuutta kutsutaan usein koulun kriisisuunnitelmaksi (Opetushallitus n.d.).

1990-luvun alkupuolelta lähtien suomalaisissa kouluissa on laadittu suunnitelmia koko kouluyhteisöä järkyttävien tapahtumien varalle. Kun koululla on etukäteen sovitut toimintamallit, kriisitilanteiden hallinta helpottuu ja ihmisten ahdistus lievenee. Hyvä toimintamalli ja kriisisuunnitelma on kuin kartta, se auttaa vaikeissa tilanteissa etenemistä. (Rautava 2005.) Kriisisuunnitelman olemassaolo pyrkii varmistamaan oppilaiden turvallisuuden ja lisäksi ehkäisemään koulua joutumasta tekemisiin ikävien vastuukysymysten kanssa (Llewellyn 2004). Kunkin koulun on kuitenkin luotava kriisisuunnitelma omien yksilöllisten tarpeiden mukaan. Maantieteellinen sijainti, alueen sosioekonominen asema sekä muut tekijät vaikuttavat mahdollisiin eteen tuleviin kriiseihin. (Schonfeld ym. 2002, 6.)

Koulujen turvallisuuskysymyksissä on panostettava ennakoivaan turvallisuuden suunnitteluun. Tämän kautta voidaan taata häiriötön työskentely ja minimoida varsinaisten turvallisuus- ja kriisitoimintojen tarve. Kriisisuunnitelmien avulla kouluyhteisö voi kuitenkin kriisin sattuessa toimia tarkoituksenmukaisesti yhteisön ja sen jäsenten psyykkistä tai fyysistä turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa.

Tavoitteena on toimintakyvyn säilyttäminen, lasten ja aikuisten toipumisen tukeminen sekä psyykkisten ja fyysisten haittavaikutusten estäminen. (Opetusministeriö 2000.) Kriisisuunnitelman olemassaolo lisää turvallisuuden tunnetta kouluyhteisöön ja varmistaa, että traumaattiseen tilanteeseen joutuneet henkilöt saavat asianmukaista hoitoa (Fast & Fanelli 2003).

Fastin ja Fanellin mallin mukaan kriisitoimintamalliin on hyvä sisällyttää kaksi osiota. Toinen osio sisältää tarkat tiedot mahdollisten kriisien ehkäisyn varalle ja toinen suunnitelman joka sisältää käytännöt, kuinka toimia jo tapahtuneessa kriisissä. Näistä viimeksi mainittu jakaantuu edelleen kahteen osaan interventi-oon ja postventioon. Kriisisuunnitelman osiot on kuvattu kuviossa 11.



Kuvio 11. Kriisisuunnitelman jakautuminen osiin (Mukaillen Fast & Fanelli 2003).

Kriisien kohtaamisesta ja niihin varautumisesta koulussa on kirjoitettu paljon, katso lisää: (Llewellyn, 2004; Razi & DeChillo, 2005; Sandoval, Scott, & Padilla 2009; Schonfeld, Pruett & Kline, 2002.)

Turvallisuuskansio kokoaa turvallisuussuunnitelmat

Sisäasiainministeriön (2009b) Oppilaitosten turvallisuus työryhmän raportissa mainitaan, että koska turvallisuutta koskeva suunnitelmakokonaisuus on laaja ja vaatimuksia tulee usean eri hallinnonalan lainsäädännöstä (ks. kuvio 9 ja taulukko 15) ja normeista, on tarkoituksenmukaista koota kaikki suunnitelmat yhteen. Jotta yhteensovittaminen ja suunnitelmien käyttöönotto olisi mahdollisimman tehokasta ministeriö esittää, että kouluissa koottaisiin erityinen koulun tur-

vallisuuskansio, josta olisi helposti löydettävissä ohjeet erilaisiin uhka- ja vaaratilanteisiin. Kansion laadinnassa on hyvä tehdä yhteistyötä opetuksen järjestäjän, sosiaali- ja terveystoimen, poliisin ja pelastustoimen kanssa. Kansion on tarkoitus toimia myös perehdytyksen ja koulutuksen välineenä. On ensiarvoisen tärkeää, että kansion säilytyksestä ja käytöstä on laadittu selkeät ohjeet, jotta sen julkinen osa on tarvittaessa kaikkien sitä tarvitsevien saatavilla. Kansio on päivitettävä vähintään kerran vuodessa.

TURVALLISUUSKANSIO	
1. Yhteystiedot	8. Selvitys vaarojen tunnistamisesta ja riskien arvionnista sekä riskikartoituksen tuloksena syntyvät asiakirjat.
2. Turvallisuusorganisaatio ja jaetut vastuut	9. Koulurakennuksen keskeiset turvallisuusratkaisut.
3. Koulun järjestyssäännöt	10. Ohjeet uhkaus- uhka- ja vaaratilanteita varten.
4. Pelastussuunnitelma (sisältäen sekä julkisen että ei julkisen poliisin täydentävän ohjeen)	11. Tiedotussuunnitelma
5. Työsuojelun toimintaohjelma	12. Suunnitelma henkilökunnan turvallisuusperehdyttämisestä ja harjoitusten järjestämisestä.
6. Suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä	13. Yhtenevä mielipide ja toimintamallit fyysisestä rajoittamisesta.
7. Oppilashuollon suunnitelma <ul style="list-style-type: none"> - sisältäen kriisisuunnitelman ja - kiusaamisen ehkäisyn ohjelman 	

Kuvio 12. Esimerkki koulun turvallisuuskansion sisällöstä (Mukaillen Sisäasiainministeriö 2009b; Kyllönen & Rickman 2011).

Työyhteisömme on turvallinen

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuustyötä arvostetaan koulussamme

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Yksittäinen työntekijä ei voi juurikaan vaikuttaa koulun turvallisuuteen

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulussamme käydään aivan liikaa turvallisuuskeskustelua

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulumme tarvitsee toimenpiteitä turvallisuuden kehittämiseksi

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Olen huolestunut oppilaiden aggressiivisesta käytöksestä

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Osaan toimia tarvittaessa turvallisuusohjeiden mukaisesti ja oikein poikkeustilanteissa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

* Mitä ennaltaehkäiseviä toimia koulussanne on jo tehty turvallisuuden parantamiseksi?

* Koulut kehittävät usein turvallisuustoimintaansa prosessinomaisesti. Kerro, mitä tahoja, asiakirjoja, henkilöitä ynnä muita olette käyttäneet kehittäessänne koulunne turvallisuustoimintaa. ?

HALLINNOLLINEN JOHTAMINEN**Koulumme johtamisessa on huomioitu turvallisuusasiat**

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulumme johto on asettanut tavoitteet turvallisuustoiminnalle

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulumme johto toimii esimerkillisesti turvallisuuden suhteen ja noudattaa yhteisiä pelisääntöjä

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulussamme käydään turvallisuuskeskustelua johdon myötävaikutuksella

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulumme johto organisoi turvallisuustoimintaa tehokkaasti

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuustyön vastuut on jaettu selkeästi koulussamme

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuustyölle on suunnattu riittävästi resursseja koulussamme

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulussamme on raportointijärjestelmä, eli rehtorin tietoon saatetaan dokumentoidusti epäkohdat tunneilta ja välitunneilta

- ☐ kyllä
☐ ei

Viranomaistarkastusten lisäksi koulussamme tehdään itsenäistä turvallisuuden seurantaa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Työyhteisömme turvallisuustoiminta on riippuvainen yhdestä tai muutamasta turvallisuuden avainhenkilöstä. ?

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

*** Mitä ymmärrät turvallisuusjohtamisella koulumaailmassa?**

*** Millaista on hyvä turvallisuusjohtaminen koulumaailmassa?**

TOIMINNALLISET RISKIT

Tunnen työhömmme liittyviä riskejä

- ☐ kyllä
☐ ei

Jos vastasit edelliseen kyllä, nimeä mahdollisia riskejä

Koulussamme tehtävä riskienhallinta on systemaattista ?

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Riskienarviointia tehdään yhdessä koko henkilöstön kanssa ?

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Olen osallistunut riskienarviointiin koulussamme

- ☐ kyllä
☐ ei

Olen saattanut havaitsemiani riskejä johdon tietoon

- ☐ kyllä
☐ ei

Havaitut riskit priorisoidaan koulussamme niin, että suurimpiin epäkohtiin puututaan välittömästi

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulussamme huolehditaan siitä, että myös sijaiset perehdytetään turvallisuusasioihin

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulun turvallisuus heikkenee, mikäli sijaisia ei perehdytetä turvallisuusasioihin

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Osaan nimetä koulumme keskeisimmät sidosryhmät ?

- ☐ kyllä
☐ ei

Jos vastasit edelliseen kyllä,
nimeä koulunne sidosryhmiä

Sidosryhmät ovat turvallisuusuhka koulullemme

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

VAATIMUSTEN TÄYTTÄMINEN

Osaan nimetä turvallisuustyön toimintaa määritteleviä asiakirjoja

- ☐ kyllä
☐ ei

Jos vastasit edelliseen kyllä,
nimeä ko. asiakirjoja

Uskon että koulumme turvallisuustoiminta on lain vaatimalla tasolla

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Jos lakiin tulee muutoksia turvallisuustoiminnan osalta, koulumme rehtori saa tiedon tästä viipymättä

- ☐ kyllä
☐ ei

Koulussamme on varauduttu traumaattisiin tilanteisiin ajantasaisen kriisisuunnitelman avulla

- ☐ kyllä
☐ ei

Koko henkilökunta on perehdytetty kriisisuunnitelman sisältöön

- ☐ kyllä
☐ ei

Osaan toimia kriisisuunnitelman mukaisesti

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

DOKUMENTAATIO

Koulumme kaikki turvallisuusasiakirjat ja -dokumentit on koottu yhteen ja ne ovat jokaisen henkilökunnan jäsenen helposti saatavilla

- ☐ kyllä
☐ ei

Koulumme turvallisuusasiakirjoja ja -dokumenteja päivitetään säännöllisesti.

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulupäivän aikana tapahtuneet vahingot dokumentoidaan.

- ☐ kyllä
☐ ei

Läheltä piti - tilanteet dokumentoidaan

- ☐ kyllä
☐ ei

Opettajien turvallisuuskoulutukset ja niiden sisältö dokumentoidaan

- ☐ kyllä
☐ ei

Koulussamme on selkeä ohjeistus toimintaan uhka- tai väkivaltatilanteissa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuustyötä ohjaavia asiakirjoja on aivan liikaa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

KIINTEISTÖ- JA TURVALLISUUSTEKNIikka

Koulussamme on harjoitettu ilmastonoinnin sulkemista esimerkiksi kemikaalionnettomuuksien varalta

- ☐ kyllä
☐ ei

Koulussamme on harjoitettu sisälle suojautumista

- ☐ ei koskaan
☐ harvoin
☐ en osaa sanoa
☐ toisinaan
☐ usein

Koulussamme ilmoitetaan välittömästi rikkinäisistä tai viallisista koneista, laitteista tai lamputa eteenpäin

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Jos ilmoitan rikkinäisistä tai viallisista koneista, laitteista tai lamputa korjaus tapahtuu nopeasti

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuusjohdolla on pääsy huoltojärjestelmään tai saatavilla kootut raportit

- ☐ kyllä
☐ ei

Koulussamme on tunnistettu kiinteistö- ja turvallisuustekniikkaan liittyvät sidosryhnyt ja näiden toimia valvotaan ja seurataan

- ☐ kyllä
☐ ei

KOULUTUS

Ammattiin valmistavassa koulutuksessa olen saanut riittävästi opetusta turvallisuusasioissa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Olen valmis hankkimaan lisäkoulutusta turvallisuuden saralta mikäli työnantaja mahdollistaa sen

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuuteen liittyvä koulutustarve on kartoitettu henkilökunnan keskuudessa

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuuskoulutusta tulee järjestää kohdennetusti eri henkilöstöryhmille

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Olen saanut riittävästi turvallisuuskoulutusta työni yhteydessä

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Koulun johdolla on dokumentti käymistäni koulutuksista ja niiden sisällöistä

- ☐ kyllä
☐ ei

* Minkälaista
turvallisuuskoulutusta
koulussanne tulisi järjestää?

VIESTINTÄ

Koulumme on tunnistanut tärkeimmät turvallisuusviestinnän tarpeet

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Kouluillamme on kirjattu kriisiviestintäsuunnitelma ja olen perehtynyt sen sisältöön

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Olen tietoinen omasta roolistani kriisiviestinnässä

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

TULOKSET JA VAIKUTUKSET

Turvallisuustoimintaa mitataan ja seurataan oppilaitoksessamme säännöllisesti

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

Turvallisuustoiminnan mittaamisen tuloksia hyödynnetään turvallisuuden kehittämistyössä

- ☐ täysin eri mieltä
☐ jokseenkin eri mieltä
☐ en osaa sanoa
☐ jokseenkin samaa mieltä
☐ täysin samaa mieltä

LOPUKSI

* Minkälaisena näet koulunne
nykyisen turvallisuustason?

Seuraavassa on lista mahdollisista turvallisuuden kehityskohteista. Valitse ne kohteet, joiden kehittämisen näet tärkeäksi koulussanne tällä hetkellä.

- ☐ Turvallisuusvastuut ja -resurssien hallinta
☐ Turvallisuustoimintaan liittyvien prosessien kuvaus
☐ Turvallisuustietoisuuden kartoittaminen koko henkilöstöltä
☐ Turvallisuusriskien arviointi ja niiden hallinta
☐ Tunnistettuihin hätätilanteisiin varautuminen
☐ Turvallisuuskoulutusta ja -tietoa luominen
☐ Turvallisuuskoulutus kohdennettuna eri henkilöstöryhmille
☐ Turvallisuuskoulutus kohdennettuna oppilaille
☐ Turvallisuusasioista (sisäinen, ulkoinen) tiedottamisen vastuut, suunnittelu ja toteutus
☐ Turvallisuustoiminnan mittaaminen (reaktiivinen, ennakkoiva) ja seuranta
☐ Turvallisuusyhteistyö viranomaisten kanssa (mm. poliisi, pelastuslaitos, terveydenhuolto, sosiaalitoimi)
☐ Turvallisuusyhteistyö eri oppilaitosten ja korkeakoulujen kanssa
☐ Kiinteistö- ja toimitilaturvallisuuden kehittämissuunnitelma
☐ Skenaariotyöskentely ennakoimalla tulevaisuuden turvallisuusriskejä

* Miten koulunne henkilökunta
on sitoutunut
turvallisuustoimintaan?

* Mitä haasteita näet koulun
turvallisuustoiminnan
kehittämisessä?

Vapaa sana

LIITE 3. Viidesluokkalaisten pelon aiheet

Taulukko 15. Mitä viidesluokkalaiset mainitsevat pelon aiheikseen? (Virta ym. 2012, 125.)

Pelon aihe	Mainintoja	Esimerkkivastauksia
Kiusaaminen, hännääminen	21	- Pelkään useimmiten käytävillä ja välitunneilla sitä, että minua haukutaan, jota tapahtuukin todella usein. - Pelkään että minua aletaan haukkua tai pilkata
Kouluammuskelijat ja –uhkaukset, päihteiden käyttäjät, ahdistelijat ym.	14	- Pelkään koulun uhkauksia ja ammuskeluja. - Joskus koulumatkoilla pelkään että joku hämähäkki tyyppi seuraisi minua. - Humalaisia, huumeidenkäyttäjiä.
Onnettomuudet	11	- Että esimerkiksi syttyisi tulipalo ja siskoni ja veljeni ei pääsisi ulos.
Koulun henkilökunta ja koulutoverit, kun pelon syytä ei ole mainittu	11	- Yläkoululaiset pelottavat jonkin verran. - Opettajia
Yksinäisyys, yksin jääminen koulussa	10	- Pelkään, että kaverit juuri nyt ei halua minua mukaan mihinkään. - Sitä että jään kokonaan yksin eikä kukaan halua leikkiä / puhua kanssani
Nolatuksi tuleminen, osaamattomuus	7	- En pelkää hirveästi mitään, mutta eniten, että koulu menee huonosti. - Joskus pelkään luokan edessä olemista, koska pelkään että muut nauravat selkäni takana jos minulla menee joku tehtävä väärin.
Väkivallan kohteeksi joutuminen	6	- Että minua hakataan. - Pari väkivaltaista poikaa.
Kotiin ja perheeseen liittyvät asiat	6	- Pelkään vanhempiani. - Silloin kun olen yksin kotona ja on pimeää.
En tiedä –vastaukset, vaikeasti tulkittavat vastaukset	30	- Kaikenlaisia asioita välillä. - En tiedä. - Pelkään, että jos olen tehnyt jotain todella pahaa, niin jään kiinni.

LIITE 4. Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä.

Esimerkki aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisestä yhden yläluokan ja sen pääluokkaan sijoittamisen suhteen.

Taulukko 16. Esimerkki alkuperäisilmausten redusoinnista.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus
<i>R: siinä tapauksessa ei päästä kakko- seen. Sitä on pyydetty (systemaattista raportointia turvallisuuspoikkeamista), mutta ei oo niinkun ei oo menetelmää, se perustuu sähköpostiin ja sanomi- siin.</i>	Ei menetelmää raportoida turvalli- suuspoikkeamista.
<i>"R: mä kattosin edelleen että siis sys- teemit on olemassa turvallisuusris- keistä tai onnettomuustapahtumista, tai tapaturma tai läheltä piti tilanteiden kohdalta, vaaratilanteitten merkkeami- set, se on sitten enemmän toiminta- kulttuuria että tota miten itse kukin sen sitten määrittää ja toimii sitten sen mukaan. "</i>	Ei vakiintunutta toimintakulttuuria liity- en turvallisuuspoikkeamien raportoi- miseen.
<i>P: me ollaan varmaan jossain tossa kakkosen, koska meillä ei oo sem- mosta niinku J: kirjallista.</i>	Turvallisuuspoikkeamailmoitukset pe- rustuvat suusanallisiin ilmoituksiin.
<i>To: (sähköinen järjestelmä) näyttää esimerkiks/sen kuinka paljon on rapor- toitu niitä läheltäpiti tilanteita per koulu niin siellä on osassa ei oo niinku mi- tään ja osassa on tosi paljon, et kyllä se niin sisäänajo vaiheessa on vielä että.</i>	Kaikilla kunnan kouluilla ei yhtenevää käytäntöä turvallisuuspoikkeamien ra- portointiin.
<i>R. On pyydetty raportoimaan, mutta ei siihen ole menetelmää. (--) Mutta tota noin ni. Ei se oo ei se oo sillain niin- kun järjestelmällinen ja määrätietoinen juttu vielä missään nimessä.</i>	Raportointi satunnaista, sillä siihen ei ole esitetty velvoitteita.

Taulukko 17. Esimerkki aineiston klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ei menetelmää raportoida turvallisuuspoikkeamista.	Menetelmän puute
Ei vakiintunutta toimintakulttuuria liittyen turvallisuuspoikkeamien raportointiin.	Toimintakulttuurin puute.
Turvallisuuspoikkeamailmoitukset perustuvat suusanallisiin ilmoituksiin.	Kirjallisen dokumentin puute.
Kaikilla kunnan kouluilla ei yhtenevää käytäntöä turvallisuuspoikkeamien raportointiin.	Yhtenevän käytänteen puute.
Raportointi satunnaista, sillä siihen ei ole esitetty velvoitteita.	Velvoittavuuden puute.

Taulukko 18. Esimerkki aineiston abstrahoinnista yhden dokumentaatioon liittyvän kehitystarpeen yläluokan osalta.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
<ul style="list-style-type: none"> - Menetelmän puute - Toimintakulttuurin puute - Kirjallisen dokumentin puute - Yhtenevän käytänteen puute - Velvoittavuuden puute 	Ei selkeästi määriteltyä turvallisuuspoikkeamailmoitusmenettelyä.	Dokumentaatioon liittyvät kehitystarpeet.

LIITE 5. Koulumurhien tutkintalautakuntien suositusten toteutuminen.

Taulukko 19. Esimerkkejä Jokelan (J) ja Kauhajoen (K) tutkintalautakuntien raporttien suosistusten toteutumisesta. (Mukaillen Tutkintalautakunnan raportti 2009; 2010; Valonen 2012.)

Suositus	Toteutunut	Ei toteutunut
<p>"Sisäasiainministeriön ja opetusministeriön tulisi ohjeistaa koulujen kokonaisturvallisuuden suunnittelu, eri suunnitelmien yhteensovittaminen ja suunnitelmien käyttöönottoaminen. Suunnitteluun tulee kuulua erilaisten riskien tunnistaminen ja niiden toteutumisen ennaltaehkäisy. Tämä saattaa edellyttää esimerkiksi kuulutuslaitteistoja, lukitusjärjestely- ja tai muita rakenteellisia ratkaisuja sekä toimintamalleja eri uhkatilanteisiin." (J.)</p> <p>"Sisäasiainministeriön, opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön tulisi yhdessä huolehtia siitä, että turvallisuuteen liittyvä suunnittelu ja ohjeistus keskitetään oppilaitoksissa yhteen säännöllisesti päivitettävään asiakirjaan. Keskeistä on riskien tunnistaminen, niiden toteutumisen suunnitelmallinen ehkäisy sekä helposti opittavat ja esimerkiksi taskukokoisena opiskelijoille jaettavat toimintamallit eri tilanteisiin." (K.)</p> <p>"Sosiaali- ja terveysministeriön sekä opetusministeriön tulisi viestinnällä ja tilannetta tiiviisti seuraamalla huolehtia siitä, että sosiaali- ja terveysviranomaiset ja opetuksen järjestäjät kehittävät oppilas- ja opiskelijahuolto-työtä. Työn tulee olla sellaista, että resursseja on suositusten mukainen määrä, työ on suunnitelmallista, oppilaiden ongelmia pyritään aktiivisesti tunnistamaan ja tukitoimenpiteiden toteuttaminen varmistetaan. Tarvittaessa on ryhdyttävä lainsäädäntö- ja muihin toimenpiteisiin." (J.)</p> <p>"Sosiaali- ja terveysministeriön ja opetusministeriön tulisi selkeyttää oppilas- ja opiskelija- huollon tiedonkulkuun ja salassapitoon vaikuttavat säännökset." (J.)</p>	<p>Asia on pysynyt esillä turvallisuuskeskustelussa kouluissa.</p> <p>Oppilashuollon palvelurakenteen kehittäminen on aloitettu. (Valonen 2012, 187-188.)</p> <p>Tiedonkulun edellytyksiä on parannettu vuonna 2011 voimaan tulleella perusopetuslain muutoksella. (Valonen 2012, 188.)</p>	<p>Ei ole toteutunut tutkintalautakunnan tarkoittamalla tavalla. Kouluissa ollaan kuitenkin kokoamassa turvallisuusasiakirjoja kokoavaa kansiota.</p> <p>Henkilöstövaatimuksia ei ole sisällytetty koulu- ja opiskeluterveydenhuoltoon koskevaan valtioneuvoston asetukseen, kansanterveyslaki ei mahdollista sitä. (Valonen 2012, 188.)</p>
<p>"Opetusministeriön ja opetuksen järjestäjien tulisi huolehtia siitä, että kouluissa on aktiivisessa käytössä järjestelmälliset ja toimivat käytännöt kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, puuttumiseen jo varhaisessa vaiheessa sekä seurantaan." (J.)</p>	<p>KiVa Koulu-toimenpidekokonaisuus on ollut suuri menestys ja se on otettu valtakunnallisesti käyttöön peruskouluissa lähes kaikissa kouluissa.</p> <p>Lisäksi kiusaamisen torjuntaan on perustettu muitakin hankkeita, kuten : Peruskoululaisten mielenterveystaidonhanke, koulurauha projekti ja Helsingin virtuaalisen lähipoliisitoiminnan koulukiusaamisen-eritysteema. (Valonen 2012, 188.)</p>	

<i>"Opetusministeriön tulisi huolehtia siitä, että oppilaille ja opiskelijoille luodaan koulukohtaisia mahdollisuuksia tuoda myös verkossa esiin huoliaan ja ajatuksiaan sekä keskustella opiskelijahuoltohenkilöstön kanssa. Järjestelmään tulisi liittää menetelmät ongelmatilanteiden tunnistamiseksi ja käsittelemiseksi." (K.)</i>		Suositusta ei ole toteutettu. (Valonen 2012, 188.)
---	--	---